

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
DIRETORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM HISTÓRIA DA ÁFRICA, DA DIÁSPORA E DOS POVOS
INDÍGENAS**

AGLA MENDES DE MELO LESSA

IMAGENS E OLHARES:

Povos indígenas e a construção/reforço de estereótipos através de
imagens dos séculos XVI-XVII e XIX-XX utilizadas como
complementos em conteúdos na sala de aula

**CACHOEIRA-BAHIA
2016**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
DIRETORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO.
MESTRADO EM HISTÓRIA DA ÁFRICA, DA DIÁSPORA E DOS POVOS
INDÍGENAS**

AGLA MENDES DE MELO LESSA

IMAGENS E OLHARES:

Povos indígenas e a construção/reforço de estereótipos através de
imagens dos séculos XVI-XVII e XIX-XX utilizadas como
complementos em conteúdos na sala de aula

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em História da
África, da Diáspora e dos Povos Indígenas
da – Universidade Federal do Recôncavo da
Bahia para obtenção do título de Mestre em
História.

Prof.^o Dr.^o Emanuel Luís Roque Soares.

**CACHOEIRA-BAHIA
2016**

IMAGENS E OLHARES:

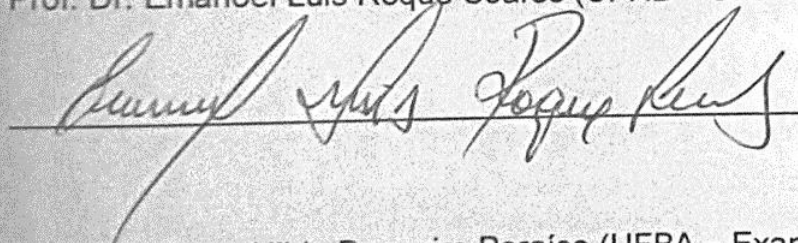
Povos indígenas e a construção/reforço de estereótipos através de imagens dos séculos XVI-XVII e XIX-XX utilizadas como complementos em conteúdos na sala de aula

Dissertação submetida à avaliação para obtenção do grau de Mestre em História do Programa de Pós-Graduação em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

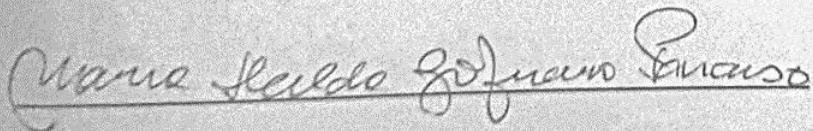
Cachoeira, 18 de agosto de 2016.

EXAMINADORES:

Prof. Dr. Emanuel Luis Roque Soares (UFRB – Orientador)



Prof. Dr.^a Maria Hilda Baqueiro Paraíso (UFBA – Examinadora)



Prof. Dr. Cláudio Orlando Costa do Nascimento (UFRB – Examinador)



*À minha família, amigos e aos
professores que buscam a cada dia
o seu melhor em sala de aula.*

AGRADECIMENTO

Primeiramente a Deus, doador do conhecimento e que permitiu cada processo deste estudo.

Agradeço aos meus pais, José e Dalva Lessa, pela dedicação e preocupação constante, pelo apoio e tempo dispensando quando necessário. A minha irmã, Acsa Lessa, por incentivar quando já estava cansada e os demais familiares por serem base constante em minha trajetória.

Agradeço aos meus colegas de trabalho, professores do Colégio Adventista da Bahia – FADBA, bem como a instituição e seu corpo técnico, pelas dispensas necessárias para simpósios, aulas e outras demandas exigidas pelo Mestrado.

Aos meus alunos da Educação Básica pela paciência e por me possibilitar novos olhares através dos seus questionamentos. Tenho aprendido muito com vocês ao longo dos anos.

Aos amigos pessoais que apoiaram, incentivaram. Aos nobres companheiros do Mestrado em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas por dividirmos as lutas e vitórias, em especial a Eliane Boa Morte, Railma Souza, Railda Neves e Sueli Melo, por todos os momentos e aprendizados divididos, bem como Flávio Márcio e Danilo Fé.

Aos tantos pesquisadores, historiadores e artistas que não se acomodam com as informações dadas e buscam novas fontes que possibilitem debates sobre a história do Brasil.

Agradeço aos professores Camila Santiago e Fabrício Lyrio que acompanharam a primeira fase como orientadores. De maneira especial ao Professor e então orientador Emanuel Soares, por enxergar além e conduzir em um novo e possível caminho.

Por fim, agradeço ao programa do Mestrado representado pelos professores Rosy Oliveira e Antônio Liberac e aos demais professores que gentilmente nos conduziram ao longo do período acadêmico.

RESUMO

Este trabalho procura discutir quais as possibilidades das imagens enquanto documento histórico e seu uso como instrumento didático. Compreendendo a linguagem pictórica como produto das relações históricas dos homens com o meio social de um determinado período, bem como com os fatores históricos que estes produzem, o presente trabalho tem como objetivo discutir as pinturas e gravuras produzida por artistas que buscavam descrever os povos indígenas ao longo dos séculos XVI-XVII e XIX- XX e os vínculos destes artistas com padrões estéticos da Arte. Neste processo, é levado em consideração os aspectos e métodos desenvolvidos para análise de imagens e como estas foram e ainda são utilizadas como geradoras de discursos e em alguns casos, reforçadoras de estereótipos. Ao analisar estas questões que perpassam pelo universo da imagem, o ponto principal deste trabalho será analisar algumas imagens utilizadas frequentemente em livros didáticos de história, como fontes de ilustração para temas específicos sobre os processos da colonização no Brasil sendo assim vistas e apresentadas em alguns momentos como fontes históricas. Porém, seu mau uso, sem as devidas análises, pode gerar falhas na compreensão quanto aos reais objetivos por detrás da elaboração destas pinturas por artistas inseridos em um meio sociocultural que já não corresponde aos dias atuais e como a ausência de debate sobre estas imagens podem levar a falhas interpretações sobre os povos indígenas.

Palavras-chave: povos indígenas; didáticos; imagens; iconografia.

ABSTRACT

This paper discusses the possibilities of the images as a historical document and its use as a teaching tool. Understanding the pictorial language as a product of historical relations of men with the social environment of a given period, as well as the historical factors that they produce, this paper aims to discuss the paintings and engravings produced by artists who sought to describe indigenous peoples over the centuries XVI-XVII and XIX and XX links these artists with aesthetic art standards. In this process, it is taken into consideration the aspects and methods developed for image analysis and how they were and still are used a speech generation and in some cases, reinforcing stereotypes. By analyzing these issues that pervade the universe of the image, the main point of this paper is to analyze some images often used in textbooks of history, as illustration sources for specific subjects on the colonization process in Brazil thus views and presented in a few moments as historical sources. However, misuse, without proper analysis, can lead to gaps in understanding how the real objectives behind the preparation of these paintings by inserted artists in a socio-cultural environment that no longer corresponds to today and the absence of debate on these images can lead to failures interpretations of indigenous peoples.

Keywords: Indigenous peoples; textbooks; images; iconography.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Monstro de S. Vicente, 1570. In. Tratado da terra e história do Brasil. The John Carter Brow Library at Brown University.

Figura 2 - “Grandes Viagens”, Theodore de Bry. 1592

Figura 3 - Albert Eckhout. Mulher tupi 1641-44. Museu Nacional da Dinamarca.

Figura 4 - Albert Eckhout. Mulher tapuia. 1641-44. Museu Nacional da Dinamarca.

Figura 5 - Jean B. Debret. Famille d’un Chef Camacan se préparant pour une Fête Aquarelle, 18, 6 x 29,3cm

Figura 6 - Victor Meirelles. Primeira missa no Brasil. Óleo sobre tela. 1860. 268 x 356cm. Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro.

Figura 7 - Debret. Soldados índios da província de Curitiba escoltando selvagens. 1834. In: Viagem pitoresca e histórica ao Brasil.

Figura 8 - Pedro Américo de Figueiredo e Melo (1843-1905). D. Pedro II na Abertura da Assembleia Geral. c. 1872. Óleo sobre tela, 288 x 205 cm. Petrópolis, RJ. Museu Imperial -36

Figura 9 - Emperor Pedro II of Brazil, 1887. LAGO, Pedro Correa do. Coleção Princesa Isabel: Fotografia do século XIX. Capivara, 2008

Figura 10 - Hyacinthe Rigaud. Retrato de Luiz XIV. Óleo sobre tela. 1701. 277 x 194 cm.

Figura 11 - Jean-Baptiste Debret. Dom João. 1817. 60 x 42 cm. Óleo sobre tela. Museu Nacional de Belas Artes

Figura 12 - Lerebouors et Claudet. Louis-Philippe Ier 1842.

Figura 13 – A aldeia Ubatuba. Hans Standen no meio da dança das mulheres. Em Viagens ao Brasil, Hans Standen, 1557.

Figura 14 - Theodore de Bry. Dança entre mulheres. Em Grandes Viagens, 1592.

Figura 15 - Sandro Botticelli. Detalhe: Nascimento de Vênus. 1485. / Detalhe: A primavera. 1482. Florença, Itália

Figura 16 - Mulheres e crianças tomando mingau. Viagens ao Brasil, Hans Standen, 1557.

Figura 17 - Mulheres e crianças comendo cabeça e intestino de um prisioneiro. Grandes Viagens, Theodore de Bry, 1592.

Figura 18 - Theodore de Bry. Assando e comendo pedaços do corpo do prisioneiro. Grandes Viagens. 1592.

Figura 19 - Theodore de Bry. A divisão do corpo do prisioneiro. Grandes Viagens. 1592.

Figura 20 - Theodore de Bry. Assando e comendo pedaços do corpo do prisioneiro. Grandes Viagens. 1592.

Figura 21 - Albrecht Dürer. Adão e Eva. 1504.

Figura 22 - Theodore de Bry. Americae Pars VII, Frankfrut, 1599.

Figura 23 - Theodore de Bry. Espanhóis cortando mãos e pés de povos indígenas. 1599

Figura 24 - Albert Eckhout. Índia Tupi. Óleo sobre tela, 1641. 274 x 163 cm.

Figura 25 - Albert Eckhout. Índia Tarairiu (Tapuia). Óleo sobre tela. 1641. 272 x 165cm

Figura 26 - Albert Eckhout. Índio Tupi. Óleo sobre tela. 1643. 272 x 163 cm

Figura 27 - Albert Eckhout. Índio Tarairiu (Tapuia). Óleo sobre tela, 1643. 272 x 161 cm

Figura 28 - Victor Meirelles. Primeira Missa no Brasil. Óleo sobre tela. 1860. 268 x 356 cm. Museu Nacional de Belas Artes

Figura 29 - Victor Meireles. Detalhe. Primeira Missa no Brasil. 1860

Figura 30 - Victor Meireles. Detalhe. Primeira Missa no Brasil. 1860

Figura 31 - Horace Vernet. La première mese em Kabylie. Óleo sobre tela. 1854. 194 x 123cm.

Figura 32 - Pedro Peres. Elevação da Cruz em Porto Seguro, Bahia. Óleo sobre tela. 1879. 119,5 x 202 cm. Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro.

Figura 33 - Oscar Pereira da Silva. Descoberta do Brasil [Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro em 1500]. 1922. Óleo sobre tela, 190 x 333 cm Acervo do Museu Paulista (São Paulo, SP)

Figura 34 - Oscar Pereira da Silva. Detalhes. Descoberta do Brasil [Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro em 1500] 1922 | Óleo sobre tela, 190 x 333 cm. Acervo do Museu Paulista (São Paulo, SP)

Figura 35 - Detalhe. Oscar Pereira da Silva. Descoberta do Brasil [Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro em 1500] 1922. Óleo sobre tela, 190 x 333 cm. Acervo do Museu Paulista (São Paulo, SP)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1. COMO SE CONSTRÓI O IMAGINÁRIO E SUA IMPORTÂNCIA EM SALA DE AULA NA RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM.....	23
1.1 Significante e significados: quem possui a verdade?	27
1.2 Iconografia e Iconologia: Caminhos para Análise de Imagem.....	29
1.3 Uso da Imagem no Contexto de Sala de Aula.....	31
2. A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO SOBRE A HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS E SEU ENSINO EM SALA DE AULA.....	39
2.1 História dos índios no Brasil e seu estudo.....	41
2.2 Ensino sobre os povos indígenas na escola.....	48
3. CONSTRUÇÃO/ DESTRUIÇÃO DE PRECONCEITOS COM O USO DA IMAGEM DOS POVOS INDÍGENAS EM GRAVURAS E PINTURAS UTILIZADAS NOS LIVROS DIDÁTICOS.....	54
3.1 A Influência do Renascimento nas Gravuras de Theodore de Bry e Dos Holandeses no Brasil.....	55
3.1.1 – Gravuras de Theodore de Bry – Século XVI.....	57
3.1.2 – Pinturas de Albert Eckhout – Século XVII.....	67
3.2 A Influência do Neoclassicismo nas Pinturas de Victor Meirelles e Oscar Pereira Da Silva no Brasil.....	75
3.2.1 – Pintura de Victor Meireles – Século XIX.....	80
3.2.2 – Pintura de Oscar Pereira da Silva – Século XX.....	87
CONCLUSÃO.....	91
REREFÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....	94

INTRODUÇÃO

Há muito que o uso da imagem é visto como ferramenta crucial em diferentes disciplinas e conteúdos. Seu uso é visto não só em livros didáticos, mas com grande frequência em meios de projeção utilizados por docentes em sala de aula. A imagem possui um poder de fixação em muitos momentos, superior ao texto. A questão a ser levada em conta é que seu mau uso pode gerar uma falta no objetivo final: O que era para ser visto em aspectos positivos pode reverter-se em aspectos negativos.

O registro da imagem era e ainda é um dos principais meios de disseminar o conceito de existência do ser. É através dele, do registro, que construímos a ideia de identidade, principalmente quando não se há um contato direto com o objeto da análise, o que ocorre com frequência em sala de aula em disciplinas como História, Sociologia e Arte.

Quando pensamos no sistema educacional brasileiro, em especial após a primeira metade do XIX, a pintura serviu e serve a este objetivo. Ela é um instrumento que funciona como espécie de “volta ao tempo”, ou seja, serve como afirmação de que “assim era, por isto assim foi registrado”; mas este tipo de afirmação incorre em uma série de possíveis erros. Através de artistas viajantes (principalmente holandeses no século XVII, que mantinham ainda em suas obras os padrões da arte Renascentista e os artistas das expedições científicas, os da conhecida Missão Francesa e brasileiros ao longo do XIX – que trabalhavam com o estilo Neoclássico ou Acadêmico, que nada mais era que o retorno, também, ao estilo dos renascentistas, inspirando-se nas obras de Rafael Sânzio, foi criando-se ao longo do tempo o imaginário do Brasil. Este imaginário difundiu-se ao longo do processo interno de formação da nação com seus diferentes grupos étnicos.

Padrões iconográficos, determinados pelas escolas de artes renascentistas do XV e as academias de artes surgida no período Neoclássico no século XIX serviam como base para pinturas de cidades, plantas e grupos nativos no Brasil, elaboradas por artistas que aqui passavam.

Quando se pensa no uso de imagens como fonte de estudo e análise de um grupo em determinado período, inegavelmente alguns aspectos precisam ser

levados em consideração. Estes aspectos são identificados como análises Iconográficas e Iconológicas.

Partindo deste princípio e pensando no grupo de artistas que apresentaram os povos indígenas através de suas pinturas, a análise iconográfica quantitativa entra como referência necessária, neste caso, o conjunto das produções será responsável pela construção de um pensamento. A Iconografia parte da análise técnica da obra dentro de seu estilo, período artístico. Uma análise mais aprofundada para este período é a que chamamos de análise Iconológica. Estruturada por Erwin Panofsky (1892-1968), este tipo de análise busca avaliar qual o objetivo específico quanto a produção de uma imagem.

Partindo da crítica do formalismo, do psicologismo e do empirismo antiteorizante, a iconologia de Panofsky tem a pretensão de ultrapassar a superfície fenomênica da obra para atingir as estruturas ocultas do sentido, percebendo, assim, as ligações profundas da arte com a cultura e com a ideologia social. (CARDOSO, 1990, p.15)

Neste caso, compreende-se que a análise iconológica parte da ideia de compreender o meio social em que a obra está inserida, ou seja, não cabe analisar as obras dos artistas ou de um artista, desassociado do que seriam seu contexto social e o estilo artístico no qual estava inserido, levando em consideração os cânones adotados por tal estilo, bem como quais os objetivos do artista ao elaborar tal representação.

Pensar na relação de índios e não índios e como estas foram construídas, inevitavelmente nos levam a analisar a representação indígena nos sistemas de imagem. Ao longo dos séculos, as representações do índio brasileiro, principalmente na pintura, passaram por uma série de mudanças técnicas que acompanhavam os estilos adotados pelos artistas. Desde o século XVI, com o processo de colonização e o contato com estes povos dentro de suas várias etnias despertaram especialmente no europeu a curiosidade com seus costumes. Assombro e encantamento faziam parte deste momento.

As primeiras representações dos povos indígenas no Brasil são conhecidas do século XVI após o processo de contato com estes povos. A construção da imagem dos índios precisa ser analisada dentro de alguns aspectos como: a visão

de paraíso criada desde a Idade Média, os imaginários quanto ao novo mundo e os mistérios que o envolviam. A chegada de Cabral ao território brasileiro criou o estranhamento. Pode-se dizer que o medo do desconhecido foi vencido pela curiosidade do novo. Dizemos com isto que havia uma construção “Edênica” do que seria este paraíso inocente, reafirmado através da nudez indígena (uma das maiores marcas da ausência de malícia e pudor na concepção europeia).

Segundo Beluzzo (Grupioni, 1994), os primeiros viajantes que possuíram contato com grupos indígenas chegam às terras brasileiras como heróis que poderiam ou não ser vítimas do selvagem, pagão e canibal. O índio entrava como a representação do mal integrado a uma natureza exuberante (o próprio paraíso). O modelo europeu começa a ser aplicado nos aspectos anatômicos deste índio (concepção fisionômica, altura, estrutura da pose). Segundo a autora, as gravuras que ilustraram os primeiros livros que apresentavam a América estavam imbuídas de duas visões: a religiosa e política. Religiosa no sentido de sacrifício do herói europeu em prol do selvagem perdido e política quando apresenta a possibilidade de “civilizar” os grupos indígenas e dominá-los em conceitos territoriais.

Sabe-se de uma série de relatos de viajantes que apresentavam o índio brasileiro como seres gigantes, temidos e a definição que mais ganhou espaço: Selvagem. Esta definição alimentou uma série de ideias que se perpetuaram alternando conforme as mudanças sociais. Perguntar como este imaginário foi construído é interessante. Alguns escritos sobre o índio brasileiro foram elaborados em alguns momentos por homens que nem mesmo passaram no Brasil. Muitos eram feitos com base em histórias de marinheiros. Outros, por não conhecerem anteriormente sobre a flora e a fauna brasileira, criavam em contato com ela os mais vastos relatos.

Muitos destes relatos fantasiosos ainda do século XVI foram apresentados por André Thévet, que Manuela da Cunha o apresenta como um autor não ligado ao escambo e cujos escritos seriam muito utilizados por católicos. Sobre ele, ela escreveu: “[...] temos o detestável, pedante, condescendente - segundo o huguenote Léry – mentiroso, franciscano André Thévet, que afirma ter visto o que não viu, ter estado onde não esteve e preenche suas lacunas com fastidiosos e desconexos exemplos clássicos [...]” (CUNHA, p.95). Um exemplo dos relatos de Thévet foi apresentado citado por Franco:

O bom André Thévet, mordido pelo demônio da imaginação criadora, faz dele minuciosa descrição. É verdade que não se trata mais de homem completo, mas sim de bicho quadrúpede, que de humano só tinha a cara, a qual se assemelhava a de uma criança. Chamava-se Haut ou Hauthi, e Thévet afirma ter possuído um exemplar por cerca de um mês, sem nunca tê-lo visto comer, nem beber coisa alguma, conservando-se sempre no mesmo estado. Alimentava-se de vento[...] No fundo, tratava - se, apenas, da nossa 'preguiça', com alguma fantasia. (Franco, 1976, p.8)

Este é um dos vários relatos que deixam claro como funcionava a imaginação dos muitos viajantes: A ideia das mulheres Amazonas, os “canibais”, homens gigantes com mais de cinco dedos nas mãos e nos pés, além de uma natureza tenebrosa com monstros inimagináveis geravam ilustrações como as de Pero de Magalhães Gandavo (Monstro de São Vicente, que representa a luta do jovem Baltazar Ferreira com um monstro marinho de 3 metros conhecido entre os índios como Hipupiara) eram capazes de despertar o temor no mais corajoso navegante.



Figura. 1. Monstro de S. Vicente, 1570. In. Tratado da terra e história do Brasil. The John Carter Brow Library at Brown University.

Com tantas fábulas, fantasias, inevitavelmente o Brasil e seu índio, independentemente de suas várias etnias, ganharam do europeu seu primeiro estereótipo. A realidade, por mais reconhecida que fosse não era superior ao mito.

O reforço deste imaginário dava-se também por questões socioculturais. Franco afirma que a carência de conhecimento além dos limites europeus, a visão sobre outras culturas limitou a possibilidade de analisar as informações trazidas por inúmeros viajantes. Poucos foram os que reconheceram as falhas destes imaginários. Citando Hans Standen, viajante alemão que foi capturado por índios tupinambás e um dos que questionava os falseamentos sobre os índios no Brasil e escreveu de forma mais contundente sobre estes, afirmava que a ideia dos mitos por parte dos viajantes tornou-se uma constante e que a crença ocorria pela necessidade de alimentar fantasias de terras longínquas.

Peter Burke, em seu livro "História e teoria social" em uma parte dedicada ao conceito de mito, citando Malinowski afirmou que:

Os mitos eram - sobretudo, se não exclusivamente - histórias com funções sociais. Um mito, aventou ele, é uma história sobre o passado que, em suas palavras, faz as vezes de um 'alvará' para o presente. Ou seja, a história fictícia desempenha a função de justificar alguma instituição no presente e, desse modo, manter sua existência. (BURKE, 2002, 141-142)

Se o mito é criado com um objetivo, qual seria então a ideia do mito indígena? O que se esperava alcançar?

O território brasileiro oferecia uma série de riquezas naturais a serem exploradas pelos europeus. Quanto ao índio, existiam as possibilidades de aliança, fuga ou dizimação (meios apresentados pelo sociólogo Florestan Fernandes). Alianças envolviam dependências; dizimação, não.

A Coroa tinha seus próprios interesses, fiscais e estratégicos acima de tudo: queria decerto ver prosperar a Colônia, mas queria também garanti-la politicamente. Para tanto, interessava-lhe aliados índios nas suas lutas com franceses, holandeses e espanhóis, seus competidores internos, enquanto para garantir seus limites externos desejava 'fronteiras vivas', formadas por grupos indígenas aliados. (CUNHA, p.15, 1992)

Por uma série de fatores religiosos e mesmo políticos, a dizimação de povos indígenas era analisada sobre pontos divergentes: Havia os que defendiam a ideia por interesses econômicos quanto ao território brasileiros e os que eram contrários,

por verem nestas possibilidades de defesa e ao mesmo tempo a ilusão de uma pureza, inocência e ingenuidade creditadas ao Éden através de ordens religiosas. A construção do mito foi difundida por muito tempo, mas mudanças na filosofia e política europeia no século XVIII-XIX permitiram um novo olhar sobre o índio brasileiro, tanto na arte quanto nas ciências sociais. Ilustrações foram por muito tempo ferramentas úteis no sistema de divulgação, principalmente na Europa, quanto ao imaginário sobre o indígena.

Como analisar se estas imagens eram reais ou para responder necessidades momentâneas ainda rompiam com alguns fatores? Que aspectos eram levados em consideração quanto à imagem criada sobre o índio brasileiro nas pinturas? Primeiro ponto é entender quem são estes artistas e quês padrões possuíam estas pinturas.

Vejamos alguns exemplos:

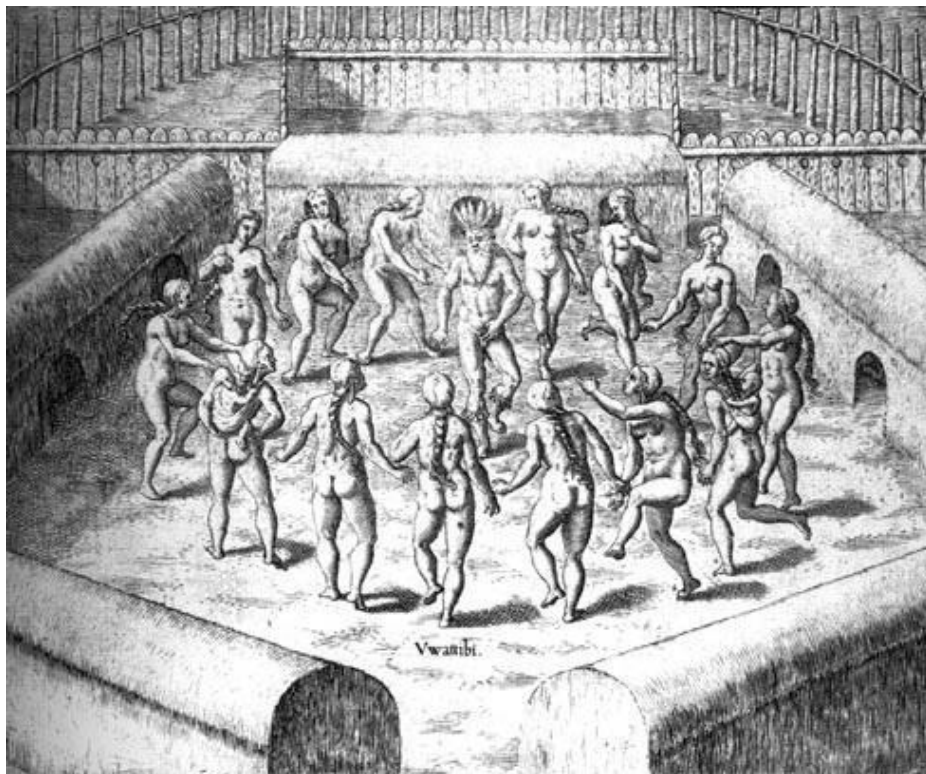


Figura. 2. “Grandes Viagens”, Theodore de Bry. 1592

Como primeiro processo, utilizaremos Theodore De Bry (1528-1598), gravurista belga, ilustrou o livro “Grandes Viagens”, uma coleção em três volumes onde o último é dedicado à América. O que chama a atenção em primeiro passo é o

fato de Bry nunca ter pisado nas terras da América do Sul. Suas ilustrações são feitas com base em relatos de Standen e Jean de Léry e de outras ilustrações de Jacques a Moye. Segundo Beluzzo:

Não só a xilogravura é substituída pelas possibilidades do talho doce, da gravura em metal. A nova concepção espacial de DeBry tece a geometria que inter-relaciona os corpos desenhados em traço ordenado e regular. Na gravura em cobre, elabora-se o valor de claro-escuro, os valores intermediários. Por meio dos volumes modelados, as coisas se tornam tangíveis, as zonas de penumbra projetada em espaço vazio participam como eco da presença dos corpos. (In. GRUPIONI, 19985 p.2,)

Em linguagem técnica, porém mais simplificada, Theodore aplicava as práticas renascentistas (Estilo artístico que perdurou no XV e XVI especialmente na Itália, sobre forte influência da arte greco-romana), em que a projeção dos corpos é definida, especialmente aplicada por Michelangelo tanto em suas esculturas quanto em suas pinturas. Queremos dizer com isto, por exemplo, que as índias apresentadas por Theodore se aproximam mais de uma pintura da Vênus grega que de uma realidade de biótipo. A maior preocupação não era representar os povos indígenas, mas como a representação destes seria assimilada por uma Europa frenética e curiosa. O conceito estético se sobrepõe ao modelo. Neste caso, um modelo ainda mais fantasioso. Se a construção anatômica não era o ponto de assombrar a imaginação dos europeus, o contexto cumpria esta função: Práticas antropofágicas, matança de inimigos, rituais fúnebres, estes eram os principais temas das ilustrações de Theodore.

Com a vinda dos holandeses no XVII para o Brasil, outro tipo de representação dos povos indígenas passa a ser divulgada. O artista holandês Albert Eckhout pintou uma série de quadros que apresentavam o índio brasileiro (dentro da estética artística renascentista, porém em contexto diferente). Seu quadro “Mulher Tapuia”, 1641(Museu Nacional da Dinamarca) tem como ideia a afirmação de que os Tapuias eram incivilizados ao olhar holandês no Brasil, diferentemente dos Tupis. Quando Albert pintou “Mulher Tupi”, está é apresentada com vestimentas, enquanto a mulher Tapuia carrega um cesto com partes de um corpo humano, reforçando a ideia da antropofagia (ainda que aja registro também entre os Tupis desta prática).



Figura.3. Albert Eckhout. Mulher tupi
1641-44. Museu Nacional da Dinamarca.



Figura.4. Albert Eckhout. Mulher tapuia.
1641-44. Museu Nacional da Dinamarca.

Obras pertencentes a um mesmo artista, mas com cunhos políticos e objetivos diferentes que muitas vezes são postas e apresentadas em um mesmo patamar. Havia entre os holandeses forte preocupação política e como a imagem sobre o Brasil poderia abrir ou fechar portas para acordos comerciais com outras nações. Ou seja, a ideia de que ainda havia o “selvagem” é mostrada, no entanto, o temor já não para todos, mas sim quanto a um grupo específico.

Uma fase de forte produção foi da arte de transposição do XVIII para o século XIX que pertencia ao estilo Neoclássico. Surgido na França em plena Revolução, possuía como base a ideia da arte desvinculada do trabalho do artesão ou artífice.

O fato é que o neoclassicismo foi dominante na arte ocidental durante basicamente cem anos, e nele artistas investiram com uma paixão quase que moral [...] No século XVIII, o movimento era conhecido como ‘estilo verdadeiro ou correto’ por referência à oposição que fazia ao rococó e ao barroco, e por referência à sua pretensão de se constituir num novo Renascimento: num *risorgimento* das artes [...] Mas o mais importante é que o neoclassicismo representou a cultura de um momento em que pintores, arquitetos e escultores deliberadamente procuraram as virtudes da arte e da arquitetura clássica, a fim de exprimir sua realidade, contradições e impasses políticos. (SCHWARCZ, 2008, p.55)

O estilo Neoclássico chega ao Brasil pelas mãos de artistas franceses pertencentes a um grupo conhecido por Missão Artística Francesa que desembarcam no Rio de Janeiro em 1816: Jean Baptiste Debret e Nicolas Antonie Taunay fazem parte deste grupo e é neste processo que os ideais acadêmicos se intensificam e consolidam-se. Outro exemplo posterior é o artista Johann Moritz Rugendas, que vem ao Brasil pela primeira vez em 1821.

Segundo Schwarcz: “O novo estilo, em contraposição aos anteriores, era claramente didático em suas intenções, e seus formadores objetivaram a purificação da sociedade, bem como da arte.” (p.57, 2008)

Os artistas da Missão Francesa, por exemplo, eram observadores de um mundo em transformação política. Republicanos, revolucionários vivendo e servindo a uma monarquia na América do Sul. As mudanças históricas eram temas primordiais.

Estes mestres apresentavam aos seus alunos uma arte de cunho científico dentro de um estilo artístico. Os ideais da Revolução Francesa e a visão iluminista eram latentes, perceptíveis em suas obras. Seus anseios eram transportados para temas como a flora, a fauna e a realidade de um Brasil em crises políticas. Ao tratarem de temas nacionalistas, suas obras eram revestidas de um cunho didático. Segundo Pereira, “Aliás, esse era, na verdade, o grande objetivo das academias: a formação de artistas capazes de produzir uma arte voltada para os interesses do Estado”. (PEREIRA, 2008, p.22)

O fato é que, no final do século XVIII e inícios do XIX, por causa da melhoria das comunicações internacionais o mundo das artes se transformou em europeu, e a superioridade francesa nessa área jamais foi negada. Imagens impressas, livros de arte e de teoria da arte, revistas e jornais, divulgavam um novo panorama europeu das artes. Após o Império Napoleônico, esse período internacional das artes abriria até mesmo uma nova fonte de renda para as nações envolvidas. Artistas europeus viajavam para as colônias ou para países de pouca tradição pictórica, respondendo a demandas que incluíam a recuperação de atividades locais, a atenção às identidades particulares, ou a busca da preservação, por meio das telas e rascunhos, dos costumes de grupos nativos considerados como fazendo parte de um processo de desaparecimento. A profusão artística refletia, inclusive, a tensão entre ideologias de cosmopolitismo, universalismo e nacionalismo, que começavam a tomar vulto nesse contexto. (SCHWARCZ, 2008, p.113)

Divulgar o Novo Mundo através da arte foi uma das maneiras encontradas para apresentar a ideia do homem e a possibilidade de retorno à pureza, o contato harmônico com a natureza, porém, vale lembrar, que ainda assim o índio era visto dentro de limitações. O pensamento básico recorrente era que este índio sozinho não capaz de alcançar o desenvolvimento intelectual pleno, no entanto, baseado nos conceitos Iluministas, este indígena já não era mais “mau” pelo simples fato de torna-se parte das muitas pesquisas científicas. A representação da realidade presenciada, porém com um toque do exótico como atrativo para um novo conhecimento, como citou, Alegre (In GRUPIONI, p.59, 1998) “O resultado é uma profusão de imagens, nas quais abundam os detalhes no uso da cor e do traço e de onde emergem a revelação da diversidade e a ênfase na diferença entre as culturas observadas, numa representação das sociedades indígenas em sua multiplicidade...”. Em outras palavras, a arte vai servir a estudos científicos, bases de dados que buscavam dentro dos limites entre técnica e ciência, a harmonia do desenho, das cores e o registro da realidade presente.



Figura. 5. Jean B. Debret. Famille d'un Chef Camacan se préparant pour une Fête Aquarelle, 18, 6 x 29,3cm

Artistas como Taunay, Debret, Rugendas, viram nos povos indígenas a representação do homem como origem, a possibilidade de apresentar a interação com a natureza e ao mesmo tempo a quebra da barreira, em alguns aspectos, da

prepotência de pensamento da “extinção indígena” como se este fosse uno. Representar suas diversidades étnicas foi um dos primeiros passos que possibilitou a ideia do índio como participante do território brasileiro, porém, deve-se levar em consideração a nem sempre fidedignidade quanto ao tema. Se havia a preocupação quanto ao detalhe, a técnica ou a diversidade, nem sempre a mesma era vista quanto às características peculiares como um corte de cabelo, um apetrecho decorativo, uma pintura corporal e a determinada etnia, especialmente pelo fato de que muitas das pinturas dos artistas viajantes foram elaboradas posteriormente, algumas vezes na Europa após o retorno do artista à mesma, é o que ocorreu, por exemplo, em obras de Rugendas analisadas por Thekla Hartmann. Segundo ela, o artista muitas vezes possuía uma clientela ainda acostumada com padrões mais clássicos, o que reduzia no artista a preocupação com o tema e suas particularidades, sobrepondo-se então a preocupação com a técnica e o enquadramento. É um índio, que segundo Manuela da Cunha, reflete mais as expectativas europeias e seus aspectos morais, suas concepções antropológicas e etnológicas, que a realidade sobre o índio brasileiro.

Estas muitas construções do imaginário indígena contribuíram para uma série de estereótipos vistos ainda hoje entre os jovens estudantes. Em um documentário da série Vídeos nas Aldeias, intitulado “Índios no Brasil: Quem são eles? ”, um grupo de pessoas nas várias regiões do Brasil e fchas etárias diferentes, respondem ao mesmo imaginário apresentado por artistas do XVII e do XIX. Estamos falando de entrevistas realizadas recentemente. As respostas passam pelo imaginário do indígena que é igual em comportamento em todo o Brasil, preguiçoso, vive apenas em aldeias e outros. Em uma conversa com alunos do 3º ano do Ensino Médio em uma instituição particular na cidade de Cachoeira-BA, as respostas foram semelhantes. *Se os séculos passaram, se os estudos recentes mostram o indígena ativo em meios sociais, em organizações políticas, em frentes de busca a seus direitos, por que o olhar de boa parte da sociedade sobre ele não mudou? Porque os padrões estereotipados são ainda utilizados?*

Talvez uma das respostas seja encontrada em sala de aula e nos materiais para uso didático ao longo da formação educacional de uma série de jovens.

Fayga Ostrower, (1999:51) afirma que “As noções que vamos ganhando da realidade do mundo e de nós mesmos, elaboram-se em nossa mente através de

imagens”. As imagens elaboradas em nossa mente são alimentadas, fortalecidas e reafirmadas por bancos de informações em que temos contato no nosso dia-a-dia. São sistemas de linguagens que passam a ser percebidos como realidades.

As imagens do XVII e XIX respondiam a um determinado momento histórico, a uma visão estética-artística. Era um imaginário sobre um índio mítico, histórico.

O uso deste tipo de imagem ainda hoje, em sala de aula (fora dos conteúdos de Artes, que analisam aspectos estilísticos e técnicos), reforça a criação de uma ideia falha sobre quem é o índio hoje no Brasil.

Segundo Rossi (2003:71) “Usamos a palavra julgamento, na leitura estética, para definir o ato de julgar, de avaliar, de decidir acerca da qualidade das imagens analisadas. Já o termo juízo diz respeito ao resultado do julgamento”.

Que tipo de julgamento é realizado quanto a estas imagens e que juízo se determina sobre o índio? Um dos maiores desafios do Ensino encontra-se na ação de reeducar o pensamento quanto às sociedades indígenas, deixando claro suas diferenças étnicas, sua riqueza cultural, singularidades, organizações sociais e principalmente, romper o silêncio quanto à ideia do índio passivo no processo da colonização, alienado de suas realidades, submisso às decisões políticas e não participante na formação do que chamamos de Brasil.

Analisando algumas imagens do século XIX, vemos representações indígenas através de atristas franceses, participantes da Missão Francesa (1816), assim como de alemães, austríacos e outros que participam de Expedições Científicas (Naturalistas) e brasileiras que seguiram os padrões acadêmicos clássicos, a exemplo, Vitor Meirelles. Em sua obra “A primeira missa no Brasil” de 1860 apresenta o indígena idealizado que respondia ao nacionalismo, admirado com a nova mudança social, afirmando a ideia do “bom selvagem”.

A pintura “A primeira missa no Brasil” é sem dúvida uma das imagens mais utilizadas em assuntos ligados ao processo de colonização e o contato com os povos indígenas. A grande questão é que estudos recentes apresentam claramente os vários processos de resistência dos povos indígenas quanto à cruz e a implementação do Estado, acrescentando os vários acordos políticos partindo de interesses também dos próprios indígenas.

Para John Monteiro:

De fato, o interesse pela história dos índios se choca com posturas historiográficas arraigadas desde longa data, que desqualificam os índios enquanto atores históricos legítimos ou, quando muito, os deslocam para um passado remoto. É sempre complicado para um professor de história explicar a persistência de grupos indígenas no Brasil de hoje, quando a historiografia os obliterou nos tempos coloniais: daí vem a idéia nociva e preconceituosa de que os índios são hoje apenas os pobres remanescentes daqueles que tiveram um lugar, embora incômodo, na história do país. (MONTEITO, 1999, p. 239)



Figura. 6. Victor Meirelles. Primeira missa no Brasil. Óleo sobre tela. 1860. 268 x 356cm. Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro.

Se a imagem é fonte para a História, se é ponto de pesquisa é passível de identidades falhas, ao professor faz-se necessário questionar as várias imagens que ilustram os didáticos e alguns paradidáticos (principalmente em História, Literatura e Sociologia), partindo das análises Iconográficas. Isto, inevitavelmente o leva ao campo da História Social e da História da Arte. Compreender o período e pensamento de uma época, técnicas e estilos artísticos, responde diretamente aos “porquês”. Respondendo a estes “porquês” é mais fácil ao estudante compreender

que aquela imagem que lhe é apresentada não correspondia ao passado e não corresponde, principalmente ao hoje. O cerne da questão: Quem é o índio hoje? Como apresenta-lo em sala de aula de forma a quebrar os estereótipos? Como levar o estudante a uma reflexão? O primeiro passo é levar o docente à reflexão. A lei 11.645/08 que estimula e torna obrigatório o Ensino Étnico-racial foi posta, mas o ensino superior ainda não supre a este professor em sua formação acadêmica dos conhecimentos necessários para o avanço desta temática. Se não conheço, se não sei avaliar, como ensinar? A seleção de imagens para o ensino, bem como complementos dever sempre ser apresentados dentro de seu contexto. Ao se realizar uma análise Iconográfica, algumas perguntas, inevitavelmente, precisam ser realizadas: Quando? Quem? Por quê? Para quê?

Quando o docente responde a estes questionamentos, ele poderá responder ao aluno as razões do que ele vê. Vamos usar como exemplo uma imagem elaborada por Jean Baptiste Debret (pintor da Missão Francesa no Brasil) sobre a temática indígena e a escravização no sul do Brasil.



Figura. 7. Debret. Soldados índios da província de Curitiba escoltando selvagens. 1834.
In: Viagem pitoresca e histórica ao Brasil.

A imagem apresenta mulheres indígenas e crianças sendo escoltadas por três homens armados. Aos homens, Debret dá o nome de índios; às mulheres e crianças, o termo selvagem. A escravidão e matança de índios no sul do Brasil no século XIX foram intensas, principalmente após a chegada de imigrantes europeus. Homens conhecidos por “bugreiros” (termo utilizados por serem estes caçadores de indígenas, que era chamados de “bugres”), eram homens caboclos, conhecedores do mato e que serviam em troca de dinheiro. Sobre os ataques no sul do Brasil, Wittman cita:

A arma de fogo não era o único recurso utilizado pelos bugreiros. Após o momento inicial do ataque, quando a pólvora era disparada, causando pandemônio, o facão entrava em cena. As lembranças do ex-bugreiro Ireno Pinheiro, reveladas ao antropólogo Sílvio Coelho dos Santos, chocam tanto pela crueldade quanto pela franqueza com que fala de uma chacina: “Primeiro disparava-se uns tiros. Depois passava-se o resto no fio do facão. O corpo é que nem bananeira, corta macio. Cortavam-se as orelhas, cada par tinha um preço. Às vezes, para mostrar, a gente trazia algumas mulheres e crianças (WITTMAN, p.04-05)

Trabalhar com estas informações apresentando a pintura de Debret, mesmo dentro de um estilo estético clássico, unido ao relato, permite ao estudante assimilar a imagem, a fala e a ação. O caboclo, este mestiço de traços indígenas, distanciava-se de sua origem ao se apresentar como algoz, mas o artista o classifica como indígena pela estética do corpo. O conceito de formação nacional de Debret tocava na mesma tecla que muito outros artistas-viajantes criam: a dizimação indígena e o surgimento da nova nação através do processo de dizimação e escravidão.

Compreendendo os aspectos a serem discutidos, dividiremos três pontos para análise:

- A importância do ensino sobre os povos indígenas na escola.
- A representação dos povos indígenas em sala de aula.
- Como analisar imagens de povos indígenas em sala de aula.

1. COMO SE CONSTRÓI O IMAGINÁRIO E SUA IMPORTÂNCIA EM SALA DE AULA NA RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM

A antiga frase: “uma imagem vale mais que mil palavras”, ainda possui efeito. A imagem tem a capacidade de transmitir informações através caminhos que um texto ou falas não alcançam. Ela foi um dos primeiros sistemas de representação de ideias, através principalmente, das pinturas rupestres, anteriores à escrita, encontradas em várias regiões do Brasil e outros países. Joly define imagem da seguinte maneira:

Compreendemos que indica algo que, embora nem sempre remeta ao visível, toma alguns traços emprestados do visual e, de qualquer modo, depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém que a produz ou reconhece. (JOLY, 1996, p.13)

Somos cercados por imagem constantemente, produzidas e informativas, passíveis de reconhecimento, identificação. Unido a sua representação, a imagem, existe o que chamamos de significado, ou seja, o que a imagem nos apresenta como ideia; interpretamos a imagem com base em que meios: Culturais? Econômicos? Históricos? A interpretação sempre corresponde à ideia de quem elaborou a imagem? É nesta questão que muitos aspectos se tornam conflitantes. Até que ponto os jovens e crianças conseguem extrair os significados existentes em uma imagem? Muitas vezes, até mesma para o adulto, este processo torna-se difícil por uma série de carência ao longo do desenvolvimento intelectual do mesmo.

Analisar uma imagem pressupõe, antes de qualquer coisa, o domínio do meio social no qual ela está inserida. Toda imagem é elaborada com um objetivo, isto é um fato por detrás. Este pode possuir uma pequena ou grande abrangência, grande ou pequeno impacto. A imagem tem o poder de determinar ou influenciar escolhas, comportamentos, já que uma de suas principais características é a capacidade de informar e formar opiniões.

Rossi (2003) apresenta a ideia de que somos alfabetizados apenas no código escrito, mas, parte do conceito de que vemos antes de ler ou mesmo falar. Nossa capacidade de visualizar, identificar e compreender o que se está vendo é o primeiro meio de contato e pode-se dizer até mesmo, de comunicação em nossos

relacionamentos e vivências na primeira infância. Não dominar os códigos de interpretação de uma imagem seria uma forma de analfabetismo. Elas são inseridas em nossas vivências sem a devida aplicação, interpretação e a sala de aula é um dos principais mecanismos de aprendizagem e desenvolvimento da leitura de imagens. Neste caso, identificamos como imagem, registros ligados a pinturas, desenhos, gravuras e outras ilustrações utilizadas como meio para o processo do ensino-aprendizagem.

De forma técnica, a análise da imagem (símbolo - signo) e seus significados ficaram a serviço da Semiótica, pertencente às ciências humanas, este estudo surgiu no início do século XX, tem como base a palavra grega *semeion*, que quer dizer “signo”. Esta ciência busca analisar as interferências e a estrutura desde a elaboração de uma imagem a como esta é decodificada. André Nicolas, falando sobre Piaget e a relação com a Semiótica, escreveu:

Com efeito, se o símbolo e o signo implicam uma diferenciação entre o significante e o significado, em realidade, o símbolo “deve ser definido como implicando um elo de semelhança entre o significante e o significado, ao passo que o signo é ‘arbitrário’ e repousa necessariamente numa convenção”. Eis por que um símbolo pode ser inventado por um indivíduo isolado, enquanto o signo só aparece em sociedade. (NICOLAS, 1978, p. 68-69)

Jean Piaget foi um dos grandes estudiosos da mente e desenvolvimento humano. Analisando sua ideia sobre a Semiótica, é possível compreender que para ele, a imagem ou símbolo (como chama) é fruto do indivíduo com base em suas memórias e vivências, mas o signo, com seus significados atribuídos são de construção coletiva, social, já que a interpretação desta termina por gerar as convenções quanto a determinadas imagens. Pode-se então creditar a ideia de que a imagem não só é influenciada, mas influencia. Este ponto é o que deverá ser mais analisado dentro da sala de aula: Que significados as imagens estão construindo?

O fator principal, com base em Piaget, se trazido para a sala de aula seria pensar, por exemplo, em uma série de imagens que ilustram livros didáticos, que são fortalecidas pelo código da escrita e que este acaba sendo o único responsável por dar a ela significado, porém, vale ressaltar que a imagem por si só possui significados. Estes só serão extraídos após análise cautelosa da imagem e da história em que a mesma foi inserida.

Pensamento próximo ao conceito de Piaget pode ser atribuído a Bauer e Gaskell. Eles apresentaram o seguinte ponto:

O significante, em qualquer meio, aponta para um significado. Mas os significados de diferentes meios são da mesma natureza, claramente não redutíveis a seus meios de expressão.

Esta questão realça uma diferença importante entre linguagem e imagens: a imagem é sempre polissêmica ou ambígua. É por isso que a maioria das imagens está acompanhada de algum tipo de texto: o texto tira ambiguidade da imagem – uma relação que Barthes denomina de *ancoragem*, em contraste com a relação mais recíproca de *revezamento*, onde ambos, imagem e texto contribuem para o sentido completo. As imagens diferem da linguagem de outra maneira importante para o semiólogo: tanto na linguagem escrita, como na falada, os símbolos aparecem sequencialmente. Nas imagens, contudo, os signos estão presentes simultaneamente. Suas situações sintagmáticas são espaciais e não temporais. (BAUER, 2007, p. 322)

Ambos tocam no mesmo ponto: O símbolo, por si só não é fator determinante, mas o signo e a interpretação que lhe é dada sim, ou seja, os significados determinarão sua interferência no meio social. Este é o aspecto que mais deve ser observado em sala de aula, como se trabalha a imagem e que papel ela possui na assimilação de uma informação. Está o professor preparado para decifrar os significados existentes em uma imagem? Ainda que o texto tire da imagem a ambiguidade, ele deve ser construído com base nela. Mas que caminhos são utilizados na construção de um significado?

O olhar de análise de uma imagem em sala de aula deve ser mais apurado, principalmente na construção ou quebra de preconceitos. A imagem é uma ferramenta no processo de aprendizagem, isto é um fato, mas como ela deve ser trabalhada para a construção de valores nos estudantes? Alguns pontos devem ser levados em consideração:

- *Qual o meio social de meus estudantes? Tanto econômico, quanto cultural.*

O meio social é ponto determinante quando se pensa em trabalhar com fatores indígenas. Um estudante da região sul do país possui uma concepção diferenciada de um estudante da região norte do país sobre povos indígenas. Estas concepções são criadas e fortalecidas não só pela sala de aula, mas também por conversas em seu lar, pela mídia local e nacional, pelas leituras e imagens a que são apresentados.

- *Que estímulos foram construídos em seu processo educacional ao analisar uma imagem?*

Trabalhar com análise de imagens desde as séries iniciais cria uma espécie de desenvolvimento crítico. Trabalhar de forma prazerosa. Ao educador cabe o ouvido atento à opinião dos estudantes, às suas análises.

- *Que referências, memórias ele possui associadas à imagem que lhe é apresentada?*

Pinturas, esculturas, fotografias, as representações visuais em sua maioria estão vinculadas a algum estilo, movimento artísticos. Identificá-los faz parte da análise de imagens. Ao longo dos anos de estudo, os jovens são apresentados a variadas imagens sobre povos indígenas, por exemplo. Sempre que estas lhe são apresentadas, a que estão relacionadas? Aspectos positivos ou negativos? A preconceito ou respeito a diversidade cultural?

- *Que diferentes pensamentos são construídos entre os estudantes?*

Somos seres sociáveis e passíveis de socialização. Estudantes alcançam estudantes em suas linhas de pensamento. Ouvir a opinião que eles criam com base na análise de uma imagem é um fator estimulador para discussão em sala de aula.

Estas quatro perguntas já norteiam o professor no processo de trabalho com a imagem em sala de aula.

De acordo com Gardner (in Rossi, 1994:13) “quando no século XIX, se expunha obras de arte aos estudantes, era com o objetivo de reforçar alguns temas como patriotismo, conduta moral ou temas filosóficos e políticos”. Observe-se que o ponto de discussão era o uso da imagem, a que fim era destinada. Este aspecto não mudou muito. As imagens utilizadas nos livros didáticos, em sua maior parte, estão a serviço de reforço sobre o texto e não o texto a serviço da imagem. Temas ligados ao patriotismo e sistema colonial no Brasil ainda utilizam imagens, muitas do século XIX como apoio a história sob a ótica do colonizador.

1.1 SIGNIFICANTE E SIGNIFICADOS: QUEM POSSUI A VERDADE?

Boris Kossoy, escrevendo sobre a imagem fotográfica disse:

Vimos que o fotógrafo constrói o signo, a representação. Nessa construção, uma nova realidade é criada. Longe de lançarmos dúvidas quanto à existência/ocorrência do assunto representado, ou mesmo de sua respectiva aparência, devemos considerar que, do objeto à sua representação, existe sempre uma transposição de dimensões e realidades. O assunto uma vez representado na imagem é um novo real: interpretado e idealizado, em outras palavras, ideologizado. É óbvio que estamos diante de uma nova realidade, a da imagem fotográfica, que há muitos chamei de segunda realidade (KOSSOY, 2002, p.43)

O que Kossoy fala é sobre o significado nem sempre corresponder ao significante, por sua vez: signo. A ideia da “segunda realidade” é muito comum na construção de imagens, sejam elas fotografias ou pinturas. A realidade, segundo o autor, seria o fato em si. Não há muito o que se falar sobre os fatos, eles foram reais em determinado período, envolvendo determinado grupo e recebeu uma interpretação possivelmente momentânea. A segunda realidade seria a interpretação destas imagens, que em sua maioria, pertencem a um momento posterior ao fato em si. É neste ponto que o perigo das “interpretações convenientes”, se tornam comuns.

A segunda realidade pode tornar-se prisioneira de aspectos culturais, sociais, religiosos entre outros, um exemplo, religioso seria a imagem escultórica de um santo, por exemplo, apresentada a um grupo católico e a um grupo judeu. A interpretação sobre a mesma será variável, o valor sobre a imagem também será diferenciado, mas a imagem como identificação de um alguém, o material nela utilizado (barro, madeira) permanece inalterado, independe da segunda realidade.

Estas concepções de realidades, apresentadas por Kossoy, podem ser vistas em paralelo com o conceito de significante e significados.

A estruturação do pensamento sobre estes conceitos passa pelo estudo de dois teóricos: Ferdinand Saussure, na Europa e Charles Peirce, nos Estados Unidos. Mesmo sendo linguistas, suas pesquisas foram adaptadas a análise de imagem, que como já foi citado, é uma forma de leitura visual. Saussure, “que consagrou sua vida a estudar a língua, partiu do princípio de que a língua não era o único ‘sistema de signos que exprimem as ideias” (JOLY, 1996:31), mesmo assim, via na língua, sons e morfologia o caminho para a interpretação dos signos. Peirce, por sua vez, foi

mais abrangente em suas análises ao dar ao signo um número maior de possibilidades, que o autor Joly apresenta através dos cinco sentidos, com base em Peirce, o autor escreveu:

O signo pode constituir um ato de comunicação quando me é destinado intencionalmente (uma saudação, uma carta) ou me fornecer informações, simplesmente porque aprendi a decifrá-lo (uma postura, um tipo de roupa, um céu cinza).

Para Peirce, um signo é 'algo que está no lugar de alguma coisa para alguém, em alguma relação ou alguma qualidade'

O mérito dessa definição é mostrar que um signo mantém uma relação solidária entre pelo menos três pólos (e não apenas dois como em Saussure): a face perceptível do signo, 'representamen' ou significante; o que ele representa 'objeto' ou referente; e o que significa, 'interpretante' ou significado. (PIERCE, 1996, p. 33)

O contexto do significante e a "expectativa do receptor" definirão as associações. Em outras palavras, o signo (significante) possui a função de substituir o real, era muito comum na cultura mesopotâmica em que esculturas conhecidas por "oradores" possuíam a função de substituir seus proprietários em determinadas situações. Se o signo está no lugar, ele automaticamente não "é". Neste momento ele uma ideia da realidade, como Pierce chamou, uma representação material de algo, alguém, uma ideia e outros. O significado parte da interpretação. Interpretar necessita ser um processo independente, mas nem sempre o é, está fortemente vinculado a aspectos culturais, religiosos. Uma interpretação posteriori não responde (ainda que seja séria e com bases), em sua essência às mesmas vivências e conceitos de quando o significante foi elaborado.

Partindo destes princípios, fica compreensível a ideia de que a imagem por si só não é uma verdade absoluta, ela é sem dúvida uma ferramenta importante quanto ao olhar histórico para determinada época: comportamento social, vestimenta, geografia local e tantos outros aspectos podem ser observados através de uma pintura, gravura ou fotografia, porém, uma interpretação atual pode não alcançar o ponto chave para todo o processo que se passa em desvendar a mente do criador do significado, chegar ao ponto de partida é o processo mais complexo. Um exemplo: A cor preta representa dor, tristeza; a cor preta passou na cultura ocidental a representar a ideia de tristeza; significa luto, morte de alguém próximo. Estas informações nos são acessíveis, o ponto de partida seria pensar: De onde

surgiu a ideia de associar uma cor, pigmento a uma emoção negativa? Este é o ponto de partida.

Mesmo as imagens que são vistas como documentos históricos precisam ser analisadas com base histórica dos fatos. Texto e imagem se complementam neste processo.

Tanto o significante quanto o significado são passíveis de manipulação a partir do momento em que se compreende que ambos são fruto do pensamento humano e por humano, compreende-se a construção de identidades que nem sempre se assemelham em seus problemas e resultados. Outro ponto importante a ser levado em consideração são as razões para a elaboração de um determinado significante. Razões pensadas na elaboração podem simplesmente não corresponder ao que se pensa como razão no instante da interpretação. Para auxiliar na análise da relação entre significante – significado, os estudos da Semiótica se valem da Iconografia e da Iconologia como ferramentas no processo de observação, elaboração e interpretação com base em estudos técnicos quanto ao processo de construção da imagem e da análise do universo social em que a mesma foi planejada e executada.

1.2 ICONOGRAFIA E ICONOLOGIA: CAMINHOS PARA ANÁLISE DE IMAGEM

Segundo Peter Burke:

Antes de tentar ler imagens “entre as linhas”, e de usá-las como evidência histórica é prudente iniciar pelo seu sentido. Porém, pode o sentido de imagens ser traduzido em palavras? [...]. De uma certa maneira elas assim o fazem; imagens são feitas para comunicar. Num outro sentido elas nada nos revelam. Imagens são irremediavelmente mudas. Como disse Michel Foucault, “o que vemos nunca está no que dizemos”. (BURKE, 2004, p. 43)

Em outras palavras, qual razões para a elaboração de uma determinada imagem? Para Burke, se a imagem não comunica, ela perde sua razão de ser, seu sentido de existência, já que a mesma é uma forma de linguagem dentro do

processo de comunicação. Muitos sistemas já foram utilizados no processo de análise de imagem, um dos estudos que mais se destacou neste processo foi a ideia aprofundada por Erwin Panofsky no início do século XX. Em um saio escrito em 1939, em que aborda a imagem no Renascimento, sua teoria sobre análise de imagem é mais destacada.

Panofsky trabalha com a Iconografia e a Iconologia, em um certo momento ambas se entrelaçam por possuírem uma clara dependência. Sobre a diferenças entre estas análises no universo acadêmico norte-americano, Panofsky escreveu:

Devido às graves restrições que o uso corriqueiro, especialmente nesse país, opõe à palavra “iconografia”, proponho reviver o velho e bom termo, “iconologia”, sempre que a iconografia for tirada de seu isolamento e integrada em qualquer outro método histórico, psicológico ou crítico [...] Pois se o sufixo “grafia” denota algo descritivo, assim também o sufixo “logia” – derivado de logos, que quer dizer “pensamento”, “razão” – denota algo interpretativo. [...]. Assim, concebo a iconologia como uma iconografia que se torna interpretativa e, desse modo, converte-se em parte integral do estudo da arte, em vez de ficar limitada ao papel de exame estatístico preliminar. (PANOFSKY, in MOLINA, 2010:31)

De forma mais direta, a Iconografia seria a análise da imagem, como significante/significado. Esta análise vai desde a cor, forma, técnica, estilo e tema. A Iconologia entra como uma “análise contextual”, uma questão sociocultural que perpassa o universo do próprio artista, as vezes de maneira tão sutil e discreta que este pode nem mesmo se aperceber das interferências clara destes aspectos em sua produção.

Compreender os conceitos Iconográficos, permite o processo de análise da obra pela obra. Cada produção é um universo individual, construído para comunicar algo dentro de um determinado tempo-espço. A imagem fala através de informações técnicas como já foi mencionando: cor, desenho, estilo. Para cada período, os padrões artísticos tendem a influenciar a produção final. Analisar uma obra seria observá-la levando em consideração o olhar do artista no período de elaboração da mesma, ou seja, que aspectos foram determinantes e por isso escolhidos para transmitir uma informação para um momento específico. A Iconologia, por sua vez, permite no processo de análise, compreender o porquê das escolhas de determinadas características. O artista é um profissional inserido em um meio cultural que é passível de mudança com o passar do tempo. Compreender o

meio social permite avaliar o significado, o quer se pretendia informar e para quê público. É claro que nem sempre as respostas serão tão óbvias, já que nem sempre é possível determinar todos os sistemas simbólicos de um período específico.

As análises podem ser qualitativas ou quantitativas. Por qualitativas compreende-se analisar a imagem como única, como produção independente. Por análise quantitativa, seria ver a imagem como integrante de um grupo de outras que permitiriam uma leitura através do conjunto das obras por suas semelhanças e diferenças.

Tanto qualitativa, quanto quantitativamente, ambas são recursos utilizados nos estudos de imagens como documentos, fontes históricas. Como Cardoso escreveu ao dizer que “o trabalho de um historiador nem sempre se apoia na totalidade das obras: pode usar sequências ou imagens destacadas, compor séries e conjuntos”. (1990, p.13).

1.3 USO DA IMAGEM NO CONTEXTO DE SALA DE AULA

Rossi, citando Gardner, escreveu o seguinte: “quando no século XIX, se expunham obras de arte aos estudantes, era com o objetivo de reforçar alguns temas como patriotismo, conduta moral ou temas filosóficos e políticos. (2003:13)

O uso de imagens sempre serviu a objetivos específicos mesmo no âmbito educacional. Se a imagem é vista como um sistema de linguagem que transmite uma informação, na sala de aula se transforma em uma ferramenta de apoio quando bem utilizada.

Por longo período a imagem em sala de aula foi associada ao ensino de arte, fosse em sua contemplação, reprodução, releitura e outros. Hoje vive-se em uma sociedade de imagens em que a mídia e a publicidade bombardeia o olhar das crianças com uma série de imagens que influenciam abertamente o comportamento das mesmas. O ponto principal seria o preparo para a “leitura” destas imagens no universo escolar, através dos processos de análise, porém agora não só no ensino

de arte, mas também em história como subsídio no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Bittencourt.

Ao lado dos textos, as variadas ilustrações que cada vez mais proliferam nas páginas dos livros didáticos começam a preocupar os pesquisadores. As reproduções de quadros históricos, particularmente, têm merecido atenção e sido analisadas em razão do poder que tais imagens possuem na constituição de um imaginário histórico. A preocupação com a utilização didática das imagens usadas em textos didáticos aparece em alguns destes trabalhos, que oferecem subsídios metodológicos para a análise das reproduções, em tais livros, de quadros, fotografias, charges e demais ilustrações com suas características específicas, como no caso das legendas ou títulos que conduzem a observação do aluno. (2008:306)

As ilustrações, na maioria dos livros, continuam sendo apresentadas sem as devidas referências de origem (autoria, data, locais de produção e preservação) e, assim como os demais documentos inseridos no final dos capítulos, sem sugestão de análise que permitam uma atividade pedagógica adequada para um aproveitamento consistente desse material (BITTENCOURT, 2008, p. 310)

De forma sucinta, o que Bittencourt questiona é a falha na aplicabilidade da imagem como fonte de aprendizado. A imagem tem seu papel no processo de ensino e hoje é comum o seu uso em livros didáticos. O ponto principal discutido neste aspecto de uso é que a imagem passa muitas vezes a funcionar como mera ilustração, desprovida de informação e significado. Quando se compreende a ideia da imagem como significante, automaticamente a ela pode ser atribuído um significado que possui a função de comunicar. Quando a imagem é vista como figurante no contexto de informação, posta em segundo plano, lhe é retirada o potencial como fonte histórica e documental. Passa a ser uma imagem muda, sem fala. Esta falha no aproveitamento da imagem se dá em especial pela carência metodológica para análise da mesma pelo professor e educandos.

Rossi (2003) sugere possibilidades neste processo como compreender que uma imagem é: *sobre algo; é sobre a atitude deste artista sobre algo; dirige-se a um leitor*. Estes aspectos, quando levados em consideração, ampliam a possibilidade da imagem como ferramenta.

Em outras palavras, a imagem estabelece relações com as “coisas” (o que motiva o reconhecimento da coisa representada), com a mente do “produtor” (a pessoa que intencionalmente atualiza sua intenção pictórica) e com a

mente do “leitor” (a pessoa que intencionalmente busca a compreensão da imagem). (ROSSI, 2003, p. 37)

É claro que nestes aspectos de análise de imagem, fatores como desenvolvimento cognitivo, vivências, escolaridade, meio sociocultural e fatores econômicos são determinantes quando ao olhar do educando e sua interpretação da imagem.

O uso da imagem em sala de aula não se resume apenas a livros didáticos, mas projeções, vídeos, idas a museus ou áreas de patrimônio são contatos possíveis para análise entre significante/significado em seus processos iconográficos/iconológicos.

As imagens quando não avaliadas de forma aprofundada podem servir falsamente aos sistemas de “esquemas” quando serve como reforço de caracterizações ou estereótipos. Entender o contexto em que uma imagem foi elaborada e qual o objetivo por trás a ser alcançado, a torna pertencente a um determinado período histórico e possibilita a avaliação desta como uma verdade ou histórica sob o ponto de vista de uma pessoa que a produziu. A imagem não pode ser vista como uma verdade absoluta quanto a um aspecto.

Alguns creditam que analisar uma imagem de forma aprofundada é remover a possibilidade da livre apreciação e interpretação. De fato, isto pode ocorrer quando, por exemplo, se visita um museu com informações pré-determinadas sobre as obras que compõem o acervo do mesmo. É muito comum nestes aspectos, se eliminar a apreciação e se colocar no lugar dela uma lista de interpretações feitas por críticos, historiadores da Arte, porém, no âmbito educacional, a apreciação livre pode ser um ponto primário para então se trazer os pontos de vista dos educandos e de forma secundária, redirecionar este olhar para os pontos didáticos da imagem, que por fim, resultam em um olhar mais apurado quanto ao mundo ao redor e as imagens que o compõem. Sobre esta ideia, Joly escreveu:

No entanto, é errado acreditar que o hábito da análise mata o prazer estético, bloqueia a “espontaneidade” da recepção da obra. Devemos nos lembrar que a análise continua sendo um trabalho que exige tempo e que não pode ser feito espontaneamente. Em compensação, sua prática pode, *a posteriori*, aumentar o prazer estético e comunicativo das obras, pois aguça o sentido da observação e o olhar, aumenta os conhecimentos e, desse

modo, permite captar mais informações (no sentido amplo do termo) na recepção espontânea das obras [...]

Por isso, uma das funções primordiais da análise é sua *função pedagógica*. Embora possa se exercer num contexto institucional como a escola ou a universidade, a análise com objetivo pedagógico não se atém a ele. (1996, p. 47-48)

Analisar imagens possibilita uma amplitude na compreensão do meio sociocultural. Somos cercados de imagens e é no sistema educacional que o olhar ‘passa a ser direcionado. Compreender os códigos, símbolos, signos e significados é um processo diário. Quanto mais o olhar é direcionado para estes aspectos, mais fácil será a identificação destes. “Então, a cultura vivida pelo aluno de hoje se caracteriza pela saturação de imagens, e a maioria das informações que ele recebe chega através delas”. (ROSSI, 2003:9).

Para compreendermos melhor este aspecto, usaremos como exemplo duas imagens de D. Pedro II, imperador do Brasil no século XIX.



Figura. 8. Pedro Américo de Figueiredo e Melo (1843-1905).
D. Pedro II na Abertura da Assembleia Geral. c. 1872. Óleo sobre tela, 288 x 205 cm.
Petrópolis, RJ. Museu Imperial

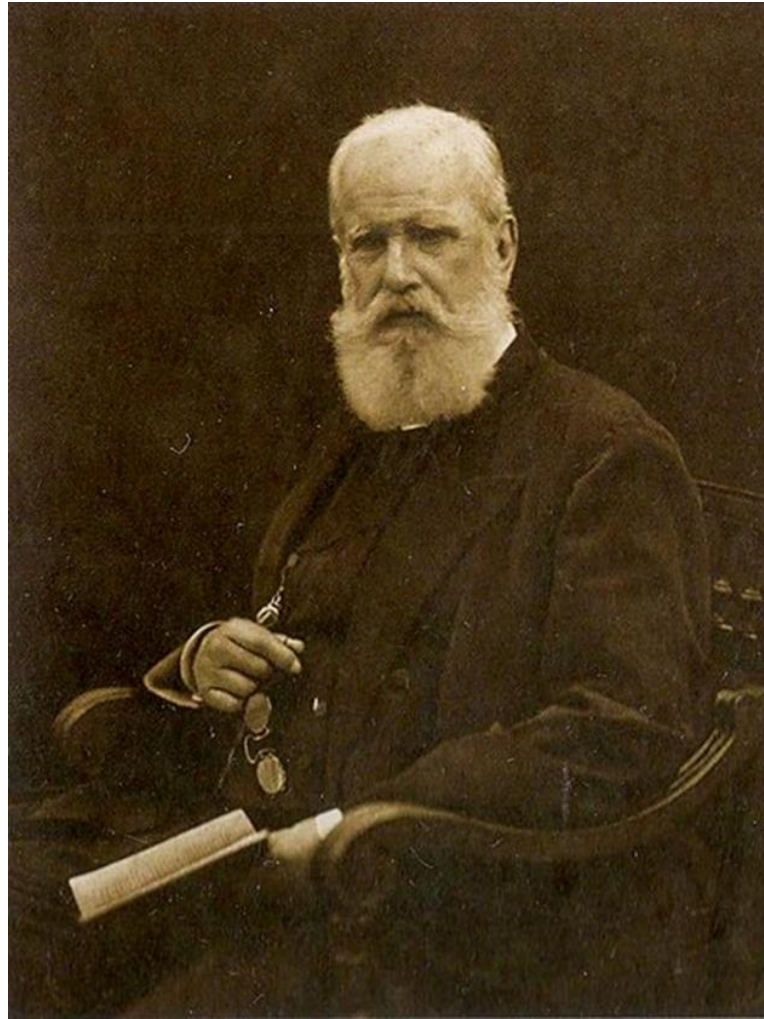


Figura. 9. Emperor Pedro II of Brazil, 1887. LAGO, Pedro Correa do. Coleção Princesa Isabel: Fotografia do século XIX. Capivara, 2008

A *Figura 08* é muito comum nos livros de história na temática ligada ao Brasil Império. Apresenta D. Pedro II como imperador e reforça seu título através da aplicação na imagem dos atributos da majestade: coroa, cetro real, manto real e trono. A coluna em estilo grego ao fundo faz uma ligação com imagens anteriormente já registradas como as de **Luiz XIV**, Luiz XV, Luiz XV (governantes franceses) e mesmo de **D. João VI**, avô de D. Pedro II. Uma pintura que reforce estes atributos não foi feita aleatoriamente e desprovida de intenção pelo pintor Pedro Américo.



Figura. 10. Hyacinthe Rigaud. Retrato de Luiz XIV. Óleo sobre tela. 1701. 277 x 194 cm



Figura. 11. Jean-Baptiste Debret. Dom João. 1817. 60 x 42 cm. Óleo sobre tela. Museu Nacional de Belas Artes

O retrato funcionava quase como um substituto do governante. Segundo Carvalho Souza:

O retrato preenchia a ausência do soberano, representando-o – ou seja, tornando-o também presente – sem que ele precisasse deslocar-se da capital, exibindo suas qualidades, atributos, e remetia para seu sentido sobrenatural, inserindo-o numa lógica na qual se destacavam os santos, o andor, o pálio. (SOUZA, 1999:258)

Uma imagem como esta, leva a análises que podem confundir um estudante, de acordo com seu desenvolvimento acadêmico (se não tem desenvolvido noções cronológicas, de tempo/espço), a ideia de um período distante e quase fantasioso quanto aos antigos governantes. Ele assimila a ideia de reinado, mas conseguirá assimilar a ideia de proximidade com o século XX? Conseguirá pensar nas mudanças políticas que já interferiam nos ares do Brasil com os primeiros sonhos da República. A figura de um rei, uma coroa, sempre será associada a monarquia. A

própria técnica utilizada, pintura, interferirá nesta análise por se tratar de um sistema mais antigo e tradicional de representação de imagem.

Partindo da ideia de que a fotografia chegou ao Brasil em 1845 e foi fortemente divulgada pelo próprio imperador D. Pedro II.

A *Figura 09* é uma fotografia elaborada quinze anos depois da *Figura 08*. Uma fotografia de D. Pedro II como ele mais gostava de se representar: um intelectual pesquisador, um homem comum. Segundo Lilia Schwarcz, em seu livro, *As barbas do Imperador*, D. Pedro II passa pelo processo que é conhecido como: a imagem do “monarca-cidadão”, e porque não dizer, processo de humanização da monarquia. Segundo a autora, o exemplo que serviu de inspiração ao imperador foi o de Luís Felipe I, (1773 –1850), rei da França de 1830 a 1848, foi cognominado o "Rei Burguês" ou "Rei Cidadão". Os ideais de uma monarquia liberal que abria espaço para os ideais republicanos implantados por Napoleão eram vistos como uma das características do pouco tempo de reinado de Luís Felipe I.



Figura. 12. Lerebours et Claudet. Louis-Philippe Ier . 1842.

É possível ver dois tipos mais claros de representação deste imperador: ele como governante francês e sua concepção de cidadão, que estão indissoluvelmente ligadas à pintura e a fotografia.

O conceito de modernidade que a fotografia permitia aproximava o Brasil dos países europeus, renovava a ideia do governante e neutralizava D. Pedro II de uma monarquia por permitir o conceito de universalização, especialmente nos momentos em que se permitia ser fotografado com livros (a exemplo da *Figura 09*), símbolo de erudição, retratava um Brasil com conhecimento e desenvolvimento já que a imagem do imperador representava a imagem da nação e seus ideais. É um cidadão apenas. Nada o vincula ao trono.

No caso do Brasil, onde o fosso entre os instruídos e os incultos era maior e mais profundo, o hábito de Dom Pedro II posar com um livro nas mãos funcionava como poderoso reforço de imagem – aquilo que hoje é denominado de marketing pessoal -, demonstrando a população iletrada que o soberano tinha os pré-requisitos intelectuais exigidos para a função. Contemplando os retratos de Dom Pedro II, qualquer um ficava com a certeza de que, longe de ser um despreparado, ou um dodivanas como o impetuoso pai excessivamente submisso aos imperativos da carne, era um homem sábio e reflexivo, preocupado em analisar todos os aspectos de uma questão antes de tomar uma decisão. (VASQUEZ, 2003, p.27)

O que a fotografia fez com a iconografia de D. Pedro II nenhuma pintura alcançou, pelo simples fato da pintura não ser momentânea e poder dissimular uma realidade.

Com estes exemplos, é possível compreender as possibilidades de análises com base em uma imagem. As ligações existentes nas produções feitas. Artistas são como esponjas, absorvem conceitos, ideias e as reproduzem para fins específicos. Uma imagem utilizada para fins pedagógicos precisa ser pensada em seu processo de seleção. É possível aprofundar o conhecimento apenas com a “leitura” e o que ela representa, levando sempre em consideração os fatores tempo/espaço; aspectos socioculturais; técnica/estilo e pôr fim o signo e seu/s significado/s.

2. A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO SOBRE A HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS E SEU ENSINO EM SALA DE AULA.

De acordo com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, elaborado pelo Ministério da Educação do governo brasileiro em 2013:

A necessidade de ampliação do diálogo para implementação da educação para as relações étnico-raciais foi dada também pela edição da Lei nº 11.654/08, que tornou a modificar o mesmo dispositivo da LDB alterado pela Lei nº 10.639/03, estendendo a obrigatoriedade do “estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados. Uma vez que a Lei nº 11.654/08 ainda não recebeu uma sistematização como a Lei nº 10.639/03, com diretrizes específicas, este plano orienta os sistemas e as instituições a adotar os procedimentos adequados para sua implementação, visto que a lei mais recente conjuga da mesma preocupação de combater o racismo, desta feita contra os indígenas, e afirmar os valores inestimáveis de sua contribuição, passada e presente, para a formação da nação brasileira. (MEC. 2013, p.18 e 19)

O ensino sobre os povos indígenas no Brasil tornou-se obrigatório por um sistema legal e por sua vez não está restrito as aulas de história, mas deve perpassar por todas as disciplinas que se julgue necessário, pertinente. A Lei nº 11.645/08 veio trazer uma nova discussão sobre o que era feito dos povos indígenas no processo de formação educacional dentro do sistema escolar. Se a educação é formativa e informativa, a coerência na formação de um cidadão é mais segura quando compreende sua história desde sua base e os reflexos vistos hoje. Partindo deste princípio, a forma como os povos indígenas eram e são apresentados em sala de aula interfere diretamente na maneira como este é tratado pela sociedade. A sala de aula é um dos mais fortes meios de formação do cidadão.

O senso de cidadania é construído através de processos de análises do passado como fonte histórica e de base social para a formação do hoje. Identificar os personagens históricos, o porquê de seus comportamentos, suas diferenças nas relações socioculturais são subsídios para o despertar do respeito às identidades étnicas que compõem o Brasil.

A Lei 11. 654/08 surge como ponto de reparação na formação acadêmica. Em que ponto o processo educacional falhou e vem falhando quando aos temas ligados

aos povos indígenas? A resposta não está muito longe, basta voltarmos a memória e lembrarmos o 19 de abril ainda comemorado nas escolas, a data pertencente ao calendário nacional: Dia do Índio. É o dia da cartolina cortada em forma de penas e rostos pintados com dois traços paralelos. Ao indígena estava reservado este único dia dentro de todo um ano, como se este fosse uma lembrança de algo não mais existente e que se buscava na escola uma pálida persistência de memória. É o que se chama de “índio histórico”.

Paralelo a esta dada, em especial no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), é possível ver a temática indígena atrelada a assuntos que abordam a colonização no Brasil. Os índios existiram, deles aprendemos alguns hábitos e nunca mais os indígenas fizeram parte da construção do nacional, como se fossem personagens mudos, “[...] os povos indígenas permanecem como atores coadjuvantes, confinados à condição de vítimas do processo histórico”, como escreveu Coelho (in SILVA, 2013:75). Crer-se que estas ideias falhas e tantas outras mais técnicas, aqui não mencionadas, foram o suficiente para uma mobilização por sistemas legais para um ensino completo e satisfatório da realidade sobre os povos indígenas. O Brasil é um país plural, multirracial, ignorar este aspecto é o mesmo que ignorar a história e seu ensino.

No que diz respeito ao ensino de história, a introdução das temáticas da cultura afro-brasileira, da história da África e da história dos povos indígenas representa um desafio. Em primeiro lugar, ela altera a perspectiva que permeou a produção da memória histórica elaborada na escola – a matriz europeia deixa de pontificar soberana em favor de uma perspectiva que integra atores esquecidos ou desvalorizados em narrativas eleitas pela tradição. Em segundo lugar, ela impõe a busca pela qualificação profissional em duas dimensões: por um lado, o domínio dos conteúdos relacionados às temáticas, nem sempre presentes nos currículos de formação de professores de história; por outro, a aquisição de competências e habilidades no trato com a diferença e a diversidade, de modo que satisfaça o espírito da legislação – a oferta de uma educação inclusiva, comprometida com o respeito à diferença, que valorize a participação dos diversos agentes que constituem a sociedade brasileira, hoje e no passado. (COELHO, in SILVA. 2013, p.66)

Compreender quem são os povos indígenas e a importância deste conhecimento passa inevitavelmente pelo ensino sobre a formação do Brasil como Estado, tema debatido por Darcy Ribeiro, Sérgio Buarque de Holanda, Florestan Fernandes e outros. Estes sociólogos buscaram apresentar a formação da nação com base em outras perspectivas, fugindo do português como “herói” e adentrando

os pontos falhos da colonização que iam deste a dizimação e exploração dos povos indígenas à brutalidade e horrores da escravização de povos africanos.

Inegavelmente a história foi escrita sob a ótica do colonizador europeu, isto representa toda a construção deste como superior em todos os aspectos: partindo da organização política à visão religiosa.

Com a vinda dos jesuítas iniciam-se no Brasil as primeiras fortes influências europeias na “nova formação” dos brasileiros. Estas influências aparecem na catequização, através do sistema religioso católico, na arquitetura (principalmente com a construção de igrejas), bem como, na nova língua de certa forma imposta aos índios, em outras palavras, a implantação da educação formal. Segundo Marcos Oliveira:

[...]. Com a chegada da Ordem dos Jesuítas em 1549, que sob a inspiração da Contra-Reforma, foi responsável pela catequização indígena e pela educação da elite colonial [...]. Preocupados com a difusão da fé e com a educação de uma elite religiosa, os jesuítas criaram um sistema educacional que, em última instância, oferecia aos elementos das classes dominantes uma educação clássica e humanista como era o ideal europeu da época. (OLIVEIRA, 2005).

Havia espaço para os povos indígenas no ideal europeu? Provavelmente não. É desde este processo educacional que a história dos povos indígenas foi posta em segundo plano, quase sempre discutido na escola apenas em temas ligados ao “descobrimento” do Brasil, ou como já foi citado, em datas festivas do calendário nacional. Há um claro desconhecimento da história dos povos indígenas. Se não se conhece a história, não se ensina.

2.1 HISTÓRIA DOS ÍNDIOS NO BRASIL E SEU ESTUDO

Segundo Manuela Cunha (2012), um dos grandes problemas quando se analisa a história dos povos indígenas é a ausência de informação. Não é possível estudar estes povos como se fosse um só, são variadas etnias com suas particularidades, sua arqueologia é rica, suas línguas exigem uma análise apurada. Nesta ausência, uma afirmativa foi criada: a ideia de primitivismo. Segundo a autora, o conceito de “selvagem” ainda é associado aos povos indígenas. A representação do índio que não foi apresentado a possibilidade de mudança, é como se a ele restasse o tempo

congelado e que desde o processo de colonização, nada mudou. Não é preciso ir muito longe para saber que esta é uma afirmativa falha.

Hoje ainda, por lhe desconhecemos a história, por ouvirmos falar, sem entender-lhe o sentido ou o alcance, em sociedades “frias”, sem história, porque há um tropo propriamente antropológico que é o chamado “presente etnográfico”, e porque nos agrada a ilusão de sociedades virgens, somos tentados a pensar que as sociedades indígenas de agora são a imagem do que foi o Brasil pré-cabralino, e que, como dizia Varnhagen por razões diferentes, sua história se reduz estritamente à sua etnografia. (CUNHA, 2012, p.11-12)

Por etnografia, entende-se um estudo mais aprofundado da cultura de um povo em suas particularidades, estudo produzido em especial por antropólogos. Estudos etnográficos, no entanto, não são estudos históricos. A etnografia aponta a ação, suas particularidades, o que diferencia os grupos; a história por sua vez dá significado às ações, traz o sentido dos porquês, estrutura a base.

Não é possível estudar a história indígena sem o rompimento de algumas ideias:

- O índio é um tema unicamente histórico e preso ao passado.
- Que as etnias indígenas contemporâneas possuem a mesma estrutura desde o processo de colonização.
- Que povos indígenas vivem em isolamento social e neste processo não há a troca ou enriquecimento de fatores culturais.
- Que os povos indígenas participaram apenas da formação do Brasil como Estado nos primórdios da colonização e não em seu desenvolvimento ao longo dos processos históricos e sociais.
- Os povos indígenas estavam sujeitos a extinção em curto ou longo prazo, principalmente pela assimilação da cultura europeia.
- Os povos indígenas foram passivos no processo de invasão e colonização de seu território.

Se estes aspectos forem postos de lado, é mais fácil a assimilação da realidade dos povos indígenas hoje. Compreender que cultura não é algo

estacionado, mas é processual, por acompanhar claramente as mudanças sociais que perpassam desde um aspecto comportamental habitual a uma mudança gerada, por exemplo, por fatores climáticos, econômicos.

Pensar na história do Brasil pós-Cabral já é, por si só, um sistema errôneo. Não existe uma história pré-Cabral com estruturas organizadas apresentada em sala de aula, o que elimina provavelmente milênios de história dos povos indígenas nos meios educacionais.

Os europeus que começaram a se instalar na América a partir do final do século XV não encontraram um continente vazio. Fazia milhares de anos que estava inteiramente ocupado por uma população que se apresentava distribuída por inúmeras sociedades, organizadas das mais diferentes maneiras, fossem pequenos grupos de caçadores e coletores, aldeias agrícolas autônomas ou politicamente articuladas ou, ainda, estavam sustentados por técnicas de plantio intensivo. Estavam instaladas e adaptadas aos ambientes mais variados, como florestas e savanas tropicais, regiões semi-áridas, florestas e campos temperados, planícies e montanhas. Suas línguas eram numerosas. Orientavam sua existência conforme as mais diferentes maneiras de conceber o homem e o universo. (MELATTI, 2007, p.17)

É esta variedade e estrutura comportamental, econômica e política que acaba por ser posta de lado para ceder espaço à ideia do primitivismo. Para se estudar história indígena, segundo Eduardo Neves (in Grupioni, 1995), duas fontes documentais tornaram-se referências ao longo do tempo: Os relatos de viajantes europeus e seus descendentes e por outro lado, a tradição oral repassada por povos indígenas, mas estes documentos possuem por natureza limitações que não permitem serem vistos como verdade objetiva e concreta, mas ainda são as principais fontes de informação que estabelecem etnias, conflitos, aspectos culturais entre outros ao longo da formação do Brasil mesmo antes do Estado. Os povos indígenas sofreram ao longo da história processos de remoção de território, dizimação por guerras em suas lutas contra a escravização e em busca de proteção territorial ou doenças desconhecidas em que seu sistema imunológico não estava pronto a resistir tais como gripes, sarampo, a assimilação da cultura do outro (em especial do chamado “homem branco”), isolamento por fuga, acordos étnicos por defesa. Ainda que muitas etnias tenham sido dizimadas, a resistência possibilitou a permanência de muitas outras.

Segundo Giovanni Silva:

A respeito das sociedades nativas da atualidade, sabe-se que pertencem a diferentes famílias e troncos linguísticos e formam um contingente populacional de quase 900.000 indivíduos autodeclarados, de acordo com o último censo realizado no país pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em 2010. Segundo Ricardo & Ricardo (2011), hoje, mais de 180 línguas indígenas são faladas por aproximadamente 240 sociedades diferentes que vivem nos mais distintos pontos do país. Seus territórios, em conjunto, recobrem uma área de pouco mais de 13% do total de terras no Brasil. Toda essa sociodiversidade traduz-se em rituais, cosmologias, tradições, manifestações artísticas e culturais peculiares a cada grupo. A maioria destas sociedades indígenas concentra-se na Amazônia, embora existam numerosas populações no Centro Sul e no Nordeste. Entretanto, pouco ainda se conhece sobre tais diferenças e o senso comum insiste em atribuir a essas populações a genérica e colonial categoria de “índios”, como se fossem todos iguais: “habitantes de ocas”, “adoradores de Tupã”, “antropófagos”, etc. (SILVA, p.3)

Em outras palavras, a sensação passada é que as novas informações sobre estas populações, simplesmente são arquivadas para estudos específicos e não são assim, inseridas como dados em livros didáticos, deixando clara a existência e persistência destes povos.

Das leis voltadas à catequização, as chamadas “guerras justas” que segundo Beatriz Perrone-Moisés seriam a autorização de ataques a povos indígenas considerados inimigos por comportamento associado a recusa à conversão, ataques a portugueses ou indígenas aliados destes:

Contraditória, oscilante, hipócrita: são esses os adjetivos empregados, de forma unânime, para qualificar a legislação e a política da Coroa portuguesa em relação aos povos indígenas do Brasil colonial. (In CUNHA, 1992:115)

Quando em 1750, os índios foram considerados livres e sua escravização definitivamente proibida, tanto nos regates quanto nas guerras justas (formas de manipulação encontradas para justificar ataques aos povos indígenas), pelo Marquês de Pombal, os processos de assimilação da língua portuguesa e da cultura europeia foram um meio quase opressivo ao longo da história. Em 1758 um novo regimento foi criado para estruturar as ideias do Marques de Pombal, “O citado regime criava o cargo de *diretor de índios*, que seria nomeado pelos governadores para cada aldeia, a fim de orientar os indígenas no sentido de adoção dos costumes dos civilizados”. (MELATTI, 2007: 250)

Ainda em Melatti, no ano de 1809 o governo autorizou guerras contra os povos indígenas através da organização de bandeiras, segundo o autor, apenas em 1831, a lei que permitia o ataque aos povos indígenas foi revogada. A partir de então, surge um número de leis ligadas a conversão, questões trabaladoras, nomadismo, todos aspectos decididos e aplicados pelo governo. Em 1850 um novo sistema legal dividiu o território brasileiro em terras públicas, pertencentes ao estado e terras particulares. As terras cedidas aos povos indígenas foram consideradas particulares, mas para tanto, exigia-se cumprimento de alguns aspectos para a posse legal destas terras, o que nem sempre foi possível a alguns povos indígenas, resultando na perda de seus territórios.

Como John Monteiro escreveu:

Outro problema, de certo modo ligado à noção de rigidez estrutural, diz respeito ao enfoque no sujeito coletivo como móvel de resistência. É a ideia de que os índios – ou genericamente, o índio – são naturalmente resistentes, não no sentido biológico ou epidemiológico, no qual são frágeis, mas no sentido de rebeldia e da oposição obstinada. Essa perspectiva possui um elemento bastante nocivo na medida em que esvazia qualquer discussão sobre a política de atores nativos, a qual, como sabemos, nem sempre acontece no sentido da defesa dos interesses coletivos “tradicionais”. (MONTEIRO, 1999, p. 237)

Em outras palavras, a problemática da suposta resistência indígena como algo negativo, era na verdade resultado de um constante desrespeito ao território deste e de sua liberdade agora condicionada por questões legais.

Desde a década de 1910, houve a tentativa errônea de adequar os povos indígenas a um sistema cultural por meio de decisões do Estado. Seria este o processo de aculturação. Com a criação do SPI (Serviço de Proteção ao Índio) que visava a princípio o direito ao território, proteção a este direito por parte do governo, a proibição de trabalhos de catequização como forma de controle sobre os povos indígenas entre outros e os registros de Marechal Rondon com base em suas incursões pelas matas em seu trabalho de realizar a ligação telegráfica entre os estados do Amazonas e Cuiabá, o governo brasileiro se deparou com o conceito de dizimação destes povos. A dizimação não se daria apenas por morte física, mas morte cultural através da adequação ao meio urbano ou não-índio. Segundo Cohn, os índios seriam tutelados, como se não fossem capazes de tomar decisões junto ao

governo e como se fossem um, sem diferenças comportamentais entre as etnias. Segundo Melatti (2007), por mostrar-se ineficiente e com relatos de abusos, violência e desrespeito aos indígenas (denúncias comprovadas em 2013 após a o *Relatório Figueiredo* ter sido encontrado. O relatório foi escrito em 1968 e relata todas as falhas do sistema tutelar), o SPI teve seus trabalhos encerrados em 1967, cedendo então espaço a criação da FUNAI (Fundação Nacional do Índio).

Em sua primeira fase, a FUNAI esteve sob o controle de militares, a estes cabiam a definição de quem era ou não índio como forma de garantir os direitos destes com base em seu domínio ou não da cultura do não-índio, dito civilizado no sistema de tutela. Tutelar é controle camuflado por uma suposta proteção, um cuidado com aquele que sozinho não pode se manter, mas como estes povos sobreviveram até antes da colonização? É interessante se ceder uma proteção para os povos indígenas quando seu maior entrave é o que supostamente o protege. Para Monteiro (1999:237), “Às sociedades indígenas se negava um futuro: uma longa sucessão de leis, de políticas governamentais e de correntes de pensamento social tratava os povos indígenas como população em extinção [...]. Ou seja, o controle estava nas mãos do Estado. Apenas em sua segunda fase a FUNAI, com bases democráticas passou a dialogar com as necessidades reais e legais dos índios.

A mudança mais importante nesse quadro foi a Constituição de 1988, que reconhece o direito dos índios às suas terras e à cidadania plena. Esse avanço jurídico só pôde ocorrer por conta da mobilização indígena e sua atuação junto a aliados na Assembleia Constituinte. (COHN, 2013, p.19)

Segundo a mesma, este reconhecimento, de cidadania, resolveria um dos maiores dilemas existentes: Os povos indígenas são os tradicionais ocupadores do território brasileiro. Este processo facilitaria os meios de demarcação de terras, um dos pontos atuais em que os índios são tema na mídia. Cohn ainda escreveu:

Mesmo com tantas conquistas, diversas violações aos direitos indígenas permanecem. A começar pelo direito a terra. Quando promulgada a Constituição, o Brasil teria cinco anos para demarcar todas as terras indígenas. Até hoje isso não aconteceu. E muitas terras demarcadas se transformaram em uma espécie de confinamento – em especial, as áreas devassadas e ocupadas pela monocultura.

Permanece a visão de que os índios são um empecilho ao desenvolvimento nacional. (COHN, 2013, p. 20)

Pensar que estes povos possuem um reconhecimento legal, traz ao ensino de história e outras disciplinas, a reconstrução da história indígena através de um estudo em que este seja participante ativo ainda hoje, não só no passado.

Quando analisamos todos os pontos legais em que os povos indígenas foram reprimidos, fica nítido o ponto de retirada de suas possibilidades mais ativas no processo de construção do Brasil, e não se pode esquecer que apesar destas limitações, os índios foram tão protagonistas quanto os europeus, principalmente na demarcação do território na nação.

O risco de pensar na inexistência ou pouca influência destes povos para a história atual, é deixar de lado pesquisas historiográficas. Um fator determinante na carência destas pesquisas seria a falta de investimento. Pegando anteriormente a informação reforçada por Giovani, com base no censo de 2011 para o IBGE, em que informa ser existente entre os povos indígenas, cerca de 180 línguas faladas, a principal pergunta é? Como dominar o estudo destas línguas, como analisar as mais de 240 sociedades indígenas registradas atualmente? Seria sem dúvida, necessário a mobilização de centenas de pesquisadores em linguística, arqueologia, história, antropologia e outros. Um estudo de tamanha extensão dependeria de grande investimento. Investimentos partem inegavelmente de interesses governamentais. Reafirmar quem são estes povos indígenas e construir sua história de formação e desenvolvimento, lhes dá direitos de reconhecimento e restituição que nem sempre respondem aos interesses de algumas instituições. Mas, independentemente destes fatores, um ponto é reforçado por Cohn, a possibilidade dada a estes povos de auto identificação e auto declaração, ou seja, não é mais um órgão governamental que definirá quem é ou não indígena, mas a auto declaração, somada ao meio social a qual este pertence é quem reconhece, isto se dá principalmente pelo domínio claro do universo étnico, mesmo que aja o domínio do meio cultural não indígena.

O Brasil ratificou em 2002 a Convenção 169 sobre Povos Indígenas e Tribais da Organização Internacional do Trabalho (OIT), segundo a qual a identidade dos povos indígenas só pode ser auto-declarada - e não mais atribuída. Por isso não há critérios fixos para definir essa identidade.

Assistimos ao que parece ser o ressurgimento de grupos indígenas. Isso se dá porque comunidades que tiveram que praticar sua diversidade cultural e étnica em silêncio e às escondidas finalmente podem vir a público, dadas as garantias legais. Por muito tempo, ser índio no Brasil significou ser reduzido às missões, escravizado, ser alvo de discriminação e até chacinas. Diversos povos foram obrigados a abrir mão de suas línguas e de muitos costumes

que eram importantes para eles. Voltam agora a afirmar sua diferença, a ver reconhecida sua identidade e recuperar muito do que perderam. (COHN, 2013, p. 20)

O reconhecimento anteriormente dado pelo governo, atribuía e removia direitos com base na identificação falha. A auto declaração, promulgada em 2002, dá ao indígena o controle sobre suas ações e a possibilidade de busca legal por seus direitos e automaticamente o surgimento de novos grupos que agora encontraram a possibilidade de identificação.

Segundo John Monteiro:

Nesta grande reavaliação das sociedades indígenas e das políticas indigenistas, a historiografia tem — e terá — um papel fundamental, decisivo até. Pois cabe aos historiadores, através de uma revisão séria das abordagens vigentes — que relegam os índios a um papel fugaz e mal explicado no início da colonização, que reservam aos mesmos índios um enquadramento etnográfico e não histórico ou, ainda, que reduzem-nos a meras vítimas do inexorável processo da expansão europeia —, não apenas resgatar mais esses "esquecidos" da história, mas antes redimir a própria historiografia de seu papel conivente na tentativa — fracassada — de erradicar os índios.

Mais do que isso, a historiografia poderá fornecer fundamentos e diretrizes para a compreensão do desafio teórico e político que os índios apresentam para a sociedade e para o Estado brasileiro. (MONTEIRO, In. GRUPIONI, 1995, p. 227)

2.2 ENSINO SOBRE OS POVOS INDÍGENAS NA ESCOLA

Quando se compreende o olhar sobre os povos indígenas ao longo dos processos históricos e junto com estes os aspectos legais utilizados na formação da identidade nacional, é possível entender de forma mais clara o porquê do descaso relacionado a temática indígena no sistema educacional básico.

A Lei nº 11.645/2008 representa um avanço a partir do momento em que insere o ensino sobre os povos indígenas como participantes ativos, produtores de conhecimento e da diversidade cultural. Neste aspecto é interessante a análise feita por Mauro Coelho (2013) em que deixa claro a carência de base neste ensino-aprendizagem. Para o autor, as falhas quanto aos conteúdos ligados a temática indígena precisam ser corrigidas nos cursos de formação de professores de história, nas licenciaturas. É o que poderíamos chamar de “bola de neve”. Se o professor não

tem acesso coerente ao conteúdo, se não for um pesquisador na elaboração de seus planejamentos, automaticamente o ensino para seus educandos possuirá lacunas. Segundo Paiva:

Para o caso indígena, o professor deve pontuar as diferentes etnias indígenas, destituindo-as de uma concepção arraigada de unidade cultural e desenraizamento pela ação do conquistador e do Estado. Salientamos a análise da trajetória dos índios no processo de conquista colonial, não incorrendo na interpretação da oscilação de uma imagem de assimilados ou de bárbaros, mas nos dilemas e percepções que possuíam no transcorrer dos diferentes contatos culturais. Todavia, devemos destituir do imaginário do aluno a arraigada representação de uma “cultura indígena original ou pura”, porque as comunidades sempre vivenciavam constantes contatos culturais com o mundo colonial e com outras comunidades nativas, portanto, modificando suas concepções de espaço e identidades. (PAIVA 2012, p.26)

Para construir aspectos coerentes na mente dos educandos, é necessário que o professor os possua. Este conhecimento precisa fazer parte de suas concepções, destituídas de resistências e preconceitos. Para Giovani Silva (2014), em seu artigo intitulado “Ensino de História Indígena, elaborado para o curso sobre História dos Índios no Brasil, ofertado pela UDESC em 2014, dois erros são comuns: a ideia de extinção dos povos indígenas e a aculturação. Quanto a extinção dos povos indígenas, já ficou claro no subtítulo anterior o equívoco desta afirmação. Hoje existem frentes de auto identificação que só fazem crescer o número de comunidades indígenas.

Quanto a aculturação, Silva deixa claro a falha na afirmativa de que os povos indígenas perderam suas características culturais ao entrarem em contato com não índios. A cultura por si só é algo mutável, ela não é fixa. Ter contato com outra cultura não significa perder a de base, mas adicionar a ela novas informações. Assim como os indígenas, europeus e africanos receberam novas informações em seus contatos, possibilidade de alterações do comportamento e não perda no comportamento. Segundo Silva (2014), havia uma razão clara para a ideia da aculturação:

A intenção é clara: ao se desqualificar os indígenas como “bugres”, “aculturados”, ou mesmo “não reconhecidos” permite-se que estas sociedades sejam usurpadas em seus direitos históricos. Estas informações ainda Educação Básica ao Ensino Superior e, muitas vezes, recebem a chancela de pesquisadores que as reproduzem em obras que versam sobre a temática. Desconhecem-se, assim, línguas e culturas, bem como as trajetórias espaciais e temporais vividas por essas sociedades. (2014, p. 6)

As informações falhas são repassadas em sua maioria através dos Livros Didáticos. Estes constituem suporte importante na construção do conhecimento, em alguns casos, são o único instrumento de conteúdo utilizado em sala de aula, tanto no aspecto texto, quanto no aspecto imagem.

A falha na pesquisa sobre povos indígenas se estende diretamente a autores que desenvolvem livros didáticos, em especial, livros de história. A construção de um livro se dá por uma série de etapas, que vão desde a elaboração de um projeto, a definição dos temas de cada capítulo, a escrita, a correção editorial, diagramação e divulgação. Neste existe quatro etapas que fazem parte do diferencial:

1. A definição de temas determinará a ênfase dada a todo o livro. Se desenvolvimento do material sob a ótica do colonizador, automaticamente os povos indígenas se tornarão coadjuvantes.
2. O processo de escrita, atrelado à escolha do tema é o fator determinante na construção textual de preconceitos, resistências ou da eliminação desde através de um sistema de valorização da presença indígena ao longo dos processos históricos.
3. Editoração é um processo minucioso que envolve do editor um olhar apurado. Se sua construção sobre a importância dos povos indígenas possuir lacunas geradas pela “bola de neve”, dificilmente será solicitado do autor a inserção dos povos indígenas.
4. A diagramação é envolta não só na escolha de fontes, caixas, links, mas também na seleção de imagens (que pode ser de seleção do autor ou da editoração com forte opinião da diagramação). A imagem, como já foi analisado, é um ponto importante como processo de leitura e implantação de ideias.

O que se pretende é a compreensão de que um material didático precisa ser pensado sob vários aspectos antes de chegar às mãos dos estudantes. Neste ponto eles são vistos como “verdades absolutas”. Neste ponto cabe ao professor ser o filtro entre a real informação e a manipulação da informação.

Mauro Coelho, após analisar alguns livros de história e como estes abordavam a temática indígena, escreveu:

A abordagem dispensada aos povos indígenas nos livros analisados ressalta sua ingenuidade, principalmente quando tratam do período anterior à conquista: as sociedades indígenas são caracterizadas como livres de violência e de qualquer vício comparado aos introduzidos pelos europeus a partir da conquista [...]. Depois, quando abordam as relações estabelecidas com os europeus, a ingenuidade é reiterada, de modo que fundamente outra dimensão da condição indígena nos livros didáticos – a vitimação[...]. Narrativas assim formuladas encaminham a compreensão de que a ingenuidade indígena sustentou a exploração europeia. (COELHO, 2013, p.77-78)

O grande perigo destes relatos em livros didáticos é o reforço de que os povos indígenas não possuíam qualquer possibilidade de desenvolvimento sozinhos: eram ingênuos demais, desprovidos de ambição e de certa forma, responsáveis pela exploração que sofreram pelo excesso de passividade. Melatti (2007), abordando a concepção de Darcy Ribeiro sobre as frentes que fizeram parte do contato entre indígenas e europeus, destaca a frente extrativista. O autor deixa claro o conceito de troca de interesses no processo de exploração do pau-brasil. A adaptação a um novo estilo de vida ficava por parte do europeu, fosse este português ou francês. A concepção de um indígena indiferente ou sem a noção clara deste comércio era uma falha. Se havia troca, era não só por miçangas, mas também por armamento. Era o sistema de aliados e inimigos.

Se ao estudante é apresentado esta concepção, como ainda persistir com a ideia de vítima constante. É claro que os aspectos violentos e exploratórios da colonização existiram. Mas o importante é compreender que existiu reação, ganhos, interesses e comércio por parte dos povos indígenas. Isto os coloca no mesmo patamar de protagonistas do processo histórico de formação da nação. Muitas das frentes extrativistas foram extintas pela ação indígena em não autorizarem sua permanência.

As informações falhas ou incompletas sobre os povos indígenas apresentadas nos livros didáticos contribuem no final para o reforço de estereótipos por parte da sociedade como um todo. Este aspecto é debatido pelos próprios indígenas, como apresentou Grupioni (1995, p.483) ao abordar sobre os livros didáticos como fontes de estudo. Segundo o autor, em 1989, 1990, 1991 é possível analisar encontros elaborados por líderes indígenas em que era questionado o

preconceito reforçado nas escolas através de informações falhas e estereotipadas, resultando em um comportamento discriminatório.

Tanto Grupioni (1995) e Paiva (2012) compreendem que é através do sistema de educação étnico-racial, que nos estudos ao longo da infância e juventude, pode-se trabalhar com a ideia do “outro”. Este “outro” não é inferior, superior, é apenas diferente; compreender os pontos de ligação e distanciamento permite ao educando uma melhor percepção do “eu”. Seu comportamento responde e supre às suas necessidades específicas. É a base para o desenvolvimento da alteridade, a capacidade de perceber o outro sob a ótica dele. É esta base que desperta no educando o senso de cidadania. As fontes históricas funcionam como pontos de ligação entre o passado, suas ações e as respostas para o presente. Preconceitos e estereótipos não são aspectos genéticos, são discursos ensinados. A escola, os professores, o uso do material didático são ferramentas para a quebra destes discursos.

Como fazer a quebra deste discurso? Da constante invisibilidade dos povos indígenas ao longo do ensino de história? Paiva utiliza o seguinte pensamento:

Para o caso indígena, o professor deve pontuar as diferentes etnias indígenas, destituindo-as de uma concepção arraigada de unidade cultural e desenraizamento pela ação do conquistador e do Estado. Salientamos a necessidade de análise da trajetória dos índios nos processos de conquista colonial, não incorrendo na interpretação de oscilação de uma imagem de assimilados ou de bárbaros, mas nos dilemas e percepções que possuíam no transcorrer dos diferentes contatos culturais. Todavia, devemos destituir do imaginário dos alunos a arraigada representação de uma “cultura indígena original ou pura”, porque as comunidades sempre vivenciavam constantes contatos culturais com o mundo colonial e com outras comunidades nativas, portanto, modificando suas concepções de espaço e identidade. (PAIVA, 2012, p. 26)

De uma forma prática seria:

- Elaboração de material didático e paradidático que sirva de subsídio ao professor e educando, que vá além do índio histórico. Quase sempre as informações utilizadas estão relacionadas aos séculos XVI e XVII.
- Remoção de discursos preconceituosos quanto aos povos indígenas ao longo da história: índio genérico, a preguiça, sua apatia, riscos de extinção, atraso social e outros.

- Estruturação e divulgação das informações etnográficas e da historiografia sobre os povos indígenas, bem como sua história pré-cabralina, sua participação nos vários estágios do desenvolvimento da nação, desde a colonização, a monarquia, república, processos da ditadura militar, movimentos políticos, estruturação dos sistemas educacionais.

Estes são alguns aspectos que podem transformar a visão sobre estes povos e seu ensino em sala de aula.

3. CONSTRUÇÃO/ DESTRUIÇÃO DE PRECONCEITOS COM O USO DA IMAGEM DOS POVOS INDÍGENAS EM GRAVURAS E PINTURAS UTILIZADAS NOS LIVROS DIDÁTICOS

Os caminhos abertos pela antropologia para alcançar dimensões mais profundas da realidade reatam, na atualidade, os laços entre ciência e arte, através da tentativa de se compreender a própria criação dos símbolos e sua expressão estética.

Difícil tarefa, que nos deixa como conclusão provisória a possibilidade de pensar as imagens do passado como 'arquivos de identidade'. Arquivos de identidade construídos tanto na busca de registros como nas projeções de natureza simbólica, que definem um lugar para o outro. A imagem espetacular do paraíso perdido, ou do mal domesticado, que nos remete a novas indagações sobre os limites entre ciência e arte, entre expressão estética e significado, entre função social e função simbólica. ” (In GRUPIONI, ALEGRE, 1998, p. 71)

Um dos pontos principais da citação de Alegre, é a percepção da imagem e seu papel “entre a função social e simbólica”. Já foi explanado neste trabalho a abrangência que uma imagem pode possuir em suas funções e análises. Assim como também foi analisada a importância da temática indígena em sala de aula. Neste ponto, se buscará a junção destes tópicos ao se explorar as imagens sobre os povos indígenas mais utilizadas no contexto dos livros didáticos de história.

Para de trabalhar com estes aspectos, é necessário compreender que a construção da imagem do índio precisa ser analisada dentro de alguns pensamentos europeus tais como: a visão de paraíso criada desde a Idade Média e posteriormente associada a territórios inóspitos, o imaginário quanto ao novo mundo e os mistérios que o envolviam, desde sua flora e fauna aos povos que nele habitavam, como Gambini (2000) afirmou ao descrever a fantasia católica sobre o Éden perdido e depois vislumbrado na paisagem brasileira.

A chegada de Cabral ao território brasileiro criou em primeira instância o estranhamento. Pode-se dizer que o medo do desconhecido foi vencido pela curiosidade do novo. Neste contato com o novo, o choque entre as imagens criadas sobre os povos indígenas e a percepção destes com seus tipos físicos abriu as portas para a elaboração de imagens como fonte de registro de seus costumes.

A elaboração de uma imagem, como pintura ou gravura, não se dá de forma aleatória. O artista é um profissional inserido em uma determinada época, cultura e associado aos padrões por elas impostos. Em outras palavras, a produção de uma

artista, quando analisada dentro de um período, está vinculada a estilos artísticos com seus padrões. Neste momento, vamos analisar dois estilos que influenciaram diretamente a produção de imagens de povos indígenas que são vistas com frequência nos livros didáticos. Os dois estilos são: Renascimento e o Neoclássico.

O primeiro, Renascimento, influenciará na arte do XV e XVI, levando suas características ainda no XVII, ligado ao Maneirismo. O Neoclássico, por sua vez, a arte do XVIII e XIX, recebendo ao longo do processo as transformações advindas com o Purismo.

3.1 A INFLUÊNCIA DO RENASCIMENTO NAS GRAVURAS DE THEODORE DE BRY E DOS HOLANDESES NO BRASIL.

Segundo Gombrich, um dos maiores teóricos da História da Arte:

A palavra Renascença significa nascer novamente ou ressurgir, e a ideia de tal renascimento ganhou terreno na Itália desde o tempo de Giotto. Quando uma pessoa desse período queria elogiar um poeta ou artista, diziam que sua obra era tão boa quanto a dos antigos [...] os italianos estavam perfeitamente cômnicos de que, num passado distante, a Itália, tendo Roma por capital, fora o centro do mundo civilizado, e que seu poder e glória se dissipara quando as tribos germânicas, godos e vândalos, invadiram o país e desmantelaram o Império Romano. A ideia de um renascimento associava-se na mente dos romanos à de uma ressurreição da “grandeza de Roma”. (GOMBRICH, 1977, p. 167)

Para os artistas italianos, a produção de uma obra de arte iria além de tintas ou pinceis, era a representação do intelecto antropocêntrico em que a ciência era a ponte para novas descobertas e resposta para antigas indagações. O mundo Renascentista tornou-se maior, ultrapassou o território italiano alcançando assim outras regiões da Europa, foi a era das navegações e da exploração de novas culturas. Neste contexto, com base nos critérios de beleza, aspectos tais como: proporção, simetria, equilíbrio entre claro e escuro, caráter apolíneo, luminosidade e harmonia nas cores serão empregados no apego à razão representados nas pinturas. A natureza (naturalismo) será decifrada através da ciência, a obra de arte passa a ter por função a imitação da realidade em que a moral deve ser evidenciada

através do enobrecimento do caráter deste homem religioso, porém agora, pesquisador e voltado às ciências.

Uma das técnicas utilizadas nos sistemas de representação de imagens no Renascimento será o uso de gravuras. Após o desenvolvimento da imprensa em meados do século XV, na Alemanha, a possibilidade de reprodução de imagens abriu espaço para a xilogravura e o talho-doce. A xilogravura é uma das técnicas mais antigas para gravura, envolve o uso de pranchas de madeira talhada em que o gravurista cria imagens em baixo relevo, pelo tipo de material, nem sempre era possível um desenho com riqueza de detalhes. Com uma única ilustração elaborada em uma prancha de madeira, era e ainda é possível a produção de uma série de cópias. A gravura, segundo Janson (1996), historiador da Arte, abriu as portas para a possibilidade em se adquirir obras de arte por valores mais amenos e em menor tempo.

Contrário à xilogravura, a técnica de gravura talho-doce possibilitava um trabalho mais detalhado e com riqueza de informação por serem elaboradas em placas de cobre com o uso de uma ponta seca. Seu uso nos primeiros livros gerou o diferencial no conceito de ilustração, existem registros do uso desta técnica desde 1430. A gravura alimentou por muito tempo os livros, crônicas que relatavam a aventura dos primeiros viajantes ao chamado Novo Mundo. O Brasil fazia parte de novo continente a ser explorado. A febre pelo mistério, o exótico, abasteceu a indústria editorial e suas produções. As imagens serviam como reforço de ideias e estereótipos.

Assim como já foi explanado neste trabalho, a imagem possuía um papel educativo nos livros impressos, era uma forma de leitura paralela ao texto. A Europa do século XVI possuía um alto índice de analfabetismo e as imagens funcionavam como ferramentas de aprendizagem. Não é o objetivo explanar sobre quem eram estes viajantes, mas como as imagens elaboradas em suas crônicas se mantem ainda hoje como falhas de representação etnográfica e reforçando o conceito do índio histórico.

Algumas destas imagens se fazem presente em livros didáticos, envolvidas em sua mesma antiga função, mais que ilustrar, ensinar. Algumas destas imagens foram escolhidas com base em sua frequência nos livros didáticos de histórias do 7º ano do Ensino Fundamental II (período escolar em que a temática da colonização no

Brasil e a explanação sobre os povos indígenas mais surge), pertencentes a diferentes editoras. Os livros utilizados como base foram:

- **História com reflexão: 7º ano/** Júlio Quevedo, Marilú Favarin Marin – 1ed – São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010.
- **Jogos da história nos dias de hoje: 7º ano/** Flávio de Campos, Regina Claro, Miriam Dolhnikoff – São Paulo: Leya, 2012.
- **Projeto Teláris: História: 7ºano/** Gislane Campos Azevedo, Reinaldo Seriacopi – São Paulo: Ática, 2012.
- **Coleção Jornadas.hist: 7º ano/** Maria Luíza Vaz, Sílvia Panazzo - 1ed. São Paulo: Saraiva, 2010.
- **Saber e fazer história: 7º ano/** Gilberto Contrin, Jaime Rodrigues – 6ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
- **História: 7º ano/** Ubirajara Prestes Filho, Edson Xavier – 2ed. Tatuí, São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 2015 (Coleção Interativa).

Partindo das influências do Renascimento, as imagens produzidas no século XVI e XVII ainda utilizadas foram divididas em dois grupos: Gravura e pintura.

3.1.1 – Gravuras de Theodore de Bry – Século XVI

Das 6 (seis) coleções de livros didáticos avaliadas, 5 (cinco) utilizaram gravuras de Theodore de Bry (1528-1598) como fonte de ilustração e reforço de conteúdo. Sobre estas imagens e suas fontes de inspiração, Belluzzo escreveu:

As **Viagens ao Brasil** de Hans Standen, aparecem na Alemanha, em 1557 e inscrevem observações de interesse etnográfico em narrativa popular. A **História de uma Viagem feita à terra do Brasil**, de Jean de Léry, publicada na França em 1578, situa exemplarmente o relato erudito do renascimento francês, que se utiliza de modelos da antiguidade clássica para estabelecer uma valorização positiva dos homens do Mundo Novo. A edição gravada de **Grandes Viagens** de Theodore de Bry, que compõem ambicioso projeto gráfico publicado em Antuérpia, na terceira parte do qual são retidas com alterações as viagens de Standen e Léry, quando o argumento visual toma proeminência e conquista autonomia com relação ao texto do qual se desgarra. (BELLUZZO, In GRUPIONI, 1998, p. 47)

As Grandes Viagens foram publicadas por duas vezes (entre 1597 e 1630) e narraram viagens ao Novo Mundo. Uma parte é dedicada as viagens de Standen e Léry.

Standen foi preso pelo Tupinambás em sua viagem ao Brasil em 1548 e em sua segunda vinda no ano de 1549 (onde foi prisioneiro por quase um ano); em 1557 publica sua história com o uso de 53 xilogravuras que ilustram toda sua narrativa. A narrativa não é das mais confiáveis, bem como o imaginário por detrás das ilustrações. O aspecto de Deus como criador é preponderante para Standen e é apresentado pelo gravurista contratado. Pelo tipo de técnica utilizada para as gravuras, perde-se em muitos detalhes da construção. Quase não são utilizadas hoje nos livros didáticos.

Jean de Léry esteve no Brasil como missionário em 1556 e foi abrigado entre os Tupinambás. Ao retornar a França, publica sua história em 1578. Assim como Standen, sua obra é um misto de realidade e fantasias, mas suas ilustrações possuem uma maior elaboração, ainda que realizadas em madeira, são inspiradas em narrativas de André Thevet. Segundo Belluzzo, em Léry, as imagens possuem uma linha racional em que o homem europeu é o centro. A ordem e harmonia das formas, o padrão anatômico e o posicionamento destes indica claramente a influência clássica da estética e filosofia do Renascimento.

Ainda segundo Belluzzo (1998:51), “Nas Grande Viagens de Theodore de Bry serão retomadas as contribuições de Standen e Léry, aproximando-se as ilustrações dos dois autores, sob uma ótica unitária”. Em outras palavras, será a manipulação clara das informações unidas a serviço daquilo que a Europa do XVI desejava ler e principalmente ver em suas ilustrações com base estética do Renascimento francês.

O primeiro ponto de diferença foi a técnica utilizada por Bry, neste caso a gravura em metal. O uso matemático, a preocupação com a simetria será reforçada por Bry; o corpo humano é trabalhado dentro dos conceitos estéticos aristotélicos em que a proporção é apresentada juntamente com a ordem matemática. Os aspectos de volume pelo uso do claro-escuro serão utilizados, possibilitando o realismo.



Figura. 13. A aldeia Ubatuba. Hans Standen no meio da dança das mulheres. Em *Viagens ao Brasil*, Hans Standen, 1557.



Figura. 14. Theodore de Bry. Dança entre mulheres. em *Grandes Viagens*, 1592.

As indígenas de Theodore de Bry se assemelham à Vênus ou as três graças de *Primavera*, de Botticelli (pintor italiano do Renascimento). O nu será explanado como possibilidade de análise da anatomia dos corpos.



Figura 15. Sandro Botticelli. Detalhe: Nascimento de Vênus. 1485. / Detalhe: A primavera. 1482. Florença, Itália.

A ordem clássica permanece assim como o equilíbrio entre as partes. Fisicamente o europeu é como o indígena, o que o diferencia é o cabelo, barba e sua pose frente as situações (principalmente nos rituais antropofágicos). O que Bry deixa claro em suas ilustrações é que o que diferencia o indígena do europeu não é mais o mito de monstros, mas o aspecto religioso e moral. Para se alcançar tais aspectos, a manipulação da realidade é clara.

Bry deixara as imagens mais dramáticas e o aspecto do ritual antropofágico mais assustador, uma fonte de alimentação à mente europeia e suas fantasias e preconceitos com o Novo Mundo. Comparando as Figuras 13 e 14, é possível notar claramente o volume e a simetria em Bry, contrário simplicidade em Standen.

Comparando as duas imagens (Figuras 16 e 17), que apresentam o comportamento alimentar entre mulheres e crianças, é visível a intenção de Bry. A estrutura de posicionamento entre ambos é semelhante.



Figura. 16. Mulheres e crianças tomando mingau. Viagens ao Brasil, Hans Standen, 1557.



Figura. 17. Mulheres e crianças comendo cabeça e intestino de um prisioneiro. Grandes Viagens, Theodore de Bry, 1592.

Bry explorava todas as ilustrações de Standen dando a elas a definição dos corpos, mas quando se avalia o alimento, em Bry, a cabeça exposta sobre uma espécie de bandeja remete a amoral entre os povos indígenas de forma premeditada independentemente do cuidado com a anatomia clássica no corpo das mulheres que a aproximava do padrão de beleza das mulheres europeias apresentadas em pinturas e esculturas do classicismo Renascentista.

As gravuras elaboradas por Theodore de Bry atingiram um conceito de realidade que as deu, por muito tempo o poder de serem vistas como fontes etnográficas e referência histórica sobre o comportamento antropofágico. Apesar dos estudos sobre estas imagens, elas ainda são utilizadas em livros didáticos sem a devida análise. São apresentadas como fontes históricas verídicas, de reforço para estereótipos indicação de selvageria dos povos indígenas.

As duas imagens selecionadas abaixo são as mais utilizadas em livros didáticos:



Figura. 18. Theodore de Bry. Assando e comendo pedaços do corpo do prisioneiro. Grandes Viagens. 1592.



Figura 19. Theodore de Bry. A divisão do corpo do prisioneiro. Grandes Viagens. 1592.

As imagens seguem o padrão acadêmico envolvendo centralidade e a busca pelo equilíbrio na distribuição dos personagens. A anatomia segue o padrão clássico inclusive na pose dos corpos. O personagem de barba seria Hans Standen. Mesmo sendo conhecido por mercenário, na gravura lhe é posto o conceito de pudor frente a violência da antropofagia, ele se torna um personagem de oposição por suas expressões corpóreas, não pela nudez (que nestas gravuras remete a uma ideia de pureza).

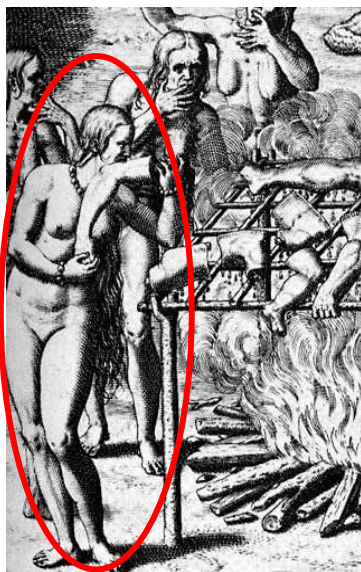


Figura 20. Detalhe: Theodore de Bry. Assando e comendo pedaços do corpo do prisioneiro. Grandes Viagens. 1592.



Fig. 21. Albrecht Dürer. Adão e Eva. 1504.

Kalil (2010), informa sobre o fascínio de Theodore de Bry pelas gravuras elaboradas pelo artista renascentista, alemão, Albrecht Dürer (1471-1528). Quando comparamos a indígena de Bry com a Eva de Dürer, isto se torna mais perceptível.

Sobre estas imagens Belluzzo escreveu:

Há enfim um certo interesse em reconhecer possíveis significados que, no século XVI, aderem ao desmembramento do corpo, ao seu parcelamento e sacrifício, a sua ingestão e digestão. O forte impacto das imagens de canibalismo no inconsciente europeu e mesmo na nossa contemporaneidade deve-se em grande medida à transgressão do tabu de não comer carne humana. As imagens de sacrifício, nos livros dos viajantes, deixam-se contaminar por sugestões do martírio, da via crucis de Cristo. O sofrimento do corpo associa-se às imagens do purgatório e à ação demoníaca, no âmbito do imaginário religioso. O procedimento simbólico de comer o corpo para adquirir poderes encontra também paralelo na comunhão do corpo de Cristo, na cerimônia católica. (In GRUPIONI, 1998, p. 57)

Belluzzo porém, não levou em consideração um aspecto: estes autores possuíam base protestante e não católica. O simbolismo do purgatório e da hóstia seriam os símbolos principais? Theodore de Bry apresentou também em suas gravuras o canibalismo praticado por espanhóis para fugir da fome no Novo Mundo. Ele os assemelhou aos indígenas independentemente da fé católica que eles possuíam. Os espanhóis neste caso eram católicos europeus que pela fome praticaram as mesmas ações indígenas, como apresentou Luiz Kalil em seu artigo sobre os “Espanhóis Canibais”, porém, está ação canibal não ocorreu por razões de um ritual antropofágico, de crenças religiosas tão comuns e levadas com fidelidade pelos povos indígenas, nem com o cerimonialismo de respeito ao inimigo (que no caso dos espanhóis, segundo Bry, não eram propriamente inimigos). Não foi realizada sem o conhecimento de crenças cristãs, de base religiosa e moral como era dito sobre o comportamento dos povos indígenas.

O ponto que pode ser apresentado seria então argumentar o que é ser “selvagem” ou o que nos torna “selvagens”? Analisar imagens como estas em paralelo com gravuras que apresentam os povos indígenas alimentando-se de carne humana, possibilitaria ao estudante uma construção crítica sobre os processos de colonização sob óticas diferenciadas.



Figura. 22. Theodore de Bry. *Americae Pars VII*, Frankfrut, 1599.

Segundo Kalil, ao falar sobre esta gravura, escreveu:

Esta gravura remete à passagem em que Schmidl descreveu a primeira fundação de Buenos Aires. O cronista apontou que a fome extrema levou três moradores a matarem e comerem um cavalo da expedição, sendo, por isso, condenados à forca. Após a execução, seus corpos foram mutilados por outros espanhóis para servirem de alimento. (KALIL, 2010, p.275)

Nesta imagem é possível notar um espanhol levando a perna de outro que foi enforcado e logo ao fundo, a cena que apresenta a captura do animal.

Theodore, ao apresentar a antropofagia ou mesmo canibalismo, estava associando ao martírio de Cristo ou apresentando uma falha comportamental? Este não será o ponto de questionamento, mas é possível ao professor, em sala de aula discutir o que vai além da imagem, as intenções em apresentar a antropofagia, quando são raros os relatos testemunhais sobre esta prática e não se há certeza sobre a fala de Standen. Por que não apresentar que o mesmo gravurista ilustrou a “selvageria” e o abuso da violência europeia sobre os povos indígenas?

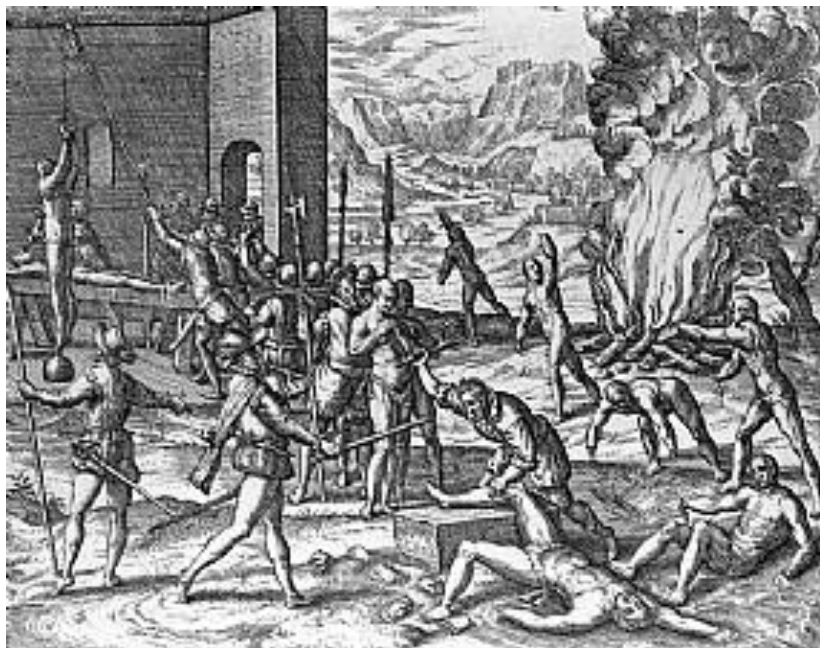


Figura. 23. Theodore de Bry. Espanhóis cortando mãos e pés de povos indígenas. 1599.

Ao professor cabe questionar porque ainda dar reforço à antropofagia, que intenção existia por detrás destas imagens. A análise do estilo empregado, da forma, da técnica, a que se destinava e quem foi o gravurista e a que meio social pertencia, são aspectos que precisam ser pensados mesmo em uma aula de história. Estas imagens continuam sendo oferecidas nos materiais didáticos sem nenhum tipo de legenda ou informação. Sem possibilidades comparativas ou perguntas reflexivas que possibilitem quebras de estereótipos. Por que se a intenção é a apresentação

da violência indígena frente ao europeu, o mesmo artista apresentou a violência europeia frente a população indígena.

Em seu subtítulo “Raças monstruosas”, Peter Burke (2004), ressalta a ideia de que não significa que imagens sobre antropofagia sejam irreais. Mas que a forma como eram elaboradas davam um significado falso de que a carne humana era alimentação corriqueira entre os povos indígenas. Com isto, esses povos eram desumanizados, o que era argumento suficiente para justificar sua dizimação e subordinação tanto cultural quanto física.

3.1.2 Pinturas de Albert Eckhout – Século XVII

Albert Eckhout (1610 – 1666) nasceu na Holanda e pouco se sabe sobre sua vida antes de vir ao Brasil. Participou da comitiva holandesa dirigida pelo conde Maurício de Nassau no período de domínio de parte da região nordeste do Brasil. Eckhout manteve sua estadia entre os anos de 1637 a 1644. Durante este período elaborou uma média de 400 ilustrações, em sua maior parte, pinturas à óleo (técnica desenvolvida pelos irmãos Van Eyck ainda no século XV).

A pintura holandesa recebeu forte influência da arte renascentista italiana, em especial de Jan Van Eyck com sua característica “realista” dos fatos e o uso frequente de um primeiro plano para destacar os personagens. A preocupação dos artistas holandeses, apesar dos aspectos acadêmicos da arte, era apresentar uma visão de mundo embasada em questões sociais, políticas ou de qualquer outro interesse momentâneo. Segundo Alpers Svetlana (1999), uma das maiores pesquisadoras sobre a arte holandesa do século XVII:

Na Holanda, se olharmos para além daquilo que normalmente se considera como arte, verificaremos que as imagens proliferam em toda a parte. São impressas em livros, estampas nos tecidos das tapeçarias ou nas toalhas de mesa, pintadas nas telhas e, naturalmente, emolduradas nas paredes. E tudo é pintado – de insetos e flores a nativos brasileiros em tamanho natural [...]. Isso envolve tanto questões de ordem pictórica como questões de função social. (SVETLANA, 1999, p. 39)

A preocupação social fazia da arte holandesa do XVII uma fonte de informação banhada de uma suposta fidelidade ao tema.

Das muitas ilustrações de Eckhout enquanto esteve no Brasil, a grande parte foi dedicada aos costumes, fauna e flora brasileira, porém, quando retratou as características dos nativos, quatro pinturas foram direcionadas a caracterizar dois grupos indígenas: Tapuias e Tupis. Este trabalho ficou conhecido como os pares comparativos pintados em 1641 e 1643. Estas pinturas, em tamanho natural (todas as quatro telas possuem mais de dois metros), foram posteriormente presenteadas ao então rei da Dinamarca, Frederik III, pelo próprio Nassau em 1654. Atualmente estão localizadas no Museu Nacional da Dinamarca.

Sobre estas pinturas, Svetlana prosseguiu:

Segundo, a história mapeada pode oferecer uma visão isolada ou talvez mesmo **culturalmente imparcial** daquilo que deve ser conhecido no mundo. O registro holandês e sua efêmera colônia no Brasil é um caso extraordinário a esse respeito. Os registros pictóricos, e não os registros verbais dos holandeses no Brasil, é que são memoráveis. [...] A equipe sem precedentes de observadores ou descritores (se assim podemos chama-los) que o príncipe Maurício reuniu incluía homens peritos em história natural e em cartografia, e também em desenho e pintura. As habilidades, como era de se prever, se sobrepunham e ainda não haviam sido utilizadas para nossa satisfação. Eles reuniram um registro pictórico único da terra brasileira, seus habitantes, sua flora e suas **coisas exóticas**. Albert Eckhout produziu as primeiras pinturas de nativos brasileiros em tamanho natural. Elas são insólitas não só em virtude de sua escala, mas também por causa do cuidado com que ele registra suas proporções corporais, a cor da pele, o vestuário, os adereços e o **cenário social e natural**. **Um retrato de Eckhout constituiu uma etnografia ou mapa humano, como um comentador afirmou, e com razão. Tal interesse na descrição deve ser colocado contra os relatos fabulosos do Novo Mundo que ainda estava na moda.** Foram estes, não as descrições holandesas, que continuaram a fascinar a Europa. (SVETLANA, 1999, p. 309-310) **grifo nosso**.

A autora Svetlana reforça em seu comentário a ideia de imparcialidade do artista, mas como já foi analisado em capítulo anterior neste trabalho, como um indivíduo inserido em um meio social se torna imparcial em seu olhar sobre algo ou alguém? Seriam estas obras um registro tão neutro a ponto de refutar, por exemplo, as gravuras de Theodore de Bry?

Assim como as gravuras de Theodre de Bry, os pares indígenas de Eckhout são vistos com frequência em livros didáticos de história, sem informações sobre o artista ou análise das obras e são então, apresentadas aos estudantes como verdades absolutas.

Em 1641 o artista pintou suas duas primeiras obras:



Figura. 24. Albert Eckhout. Índia Tupi.
Óleo sobre tela, 1641. 274 x 163 cm.



Figura. 25. Albert Eckhout. Índia Tarairiu (Tapuia)
Óleo sobre tela. 1641. 272 x 165cm

Em 1943, Albert Eckhout pintou seu segundo par:



Figura. 26. Albert Eckhout. Índio Tupi
Óleo sobre tela. 1643. 272 x 163 cm

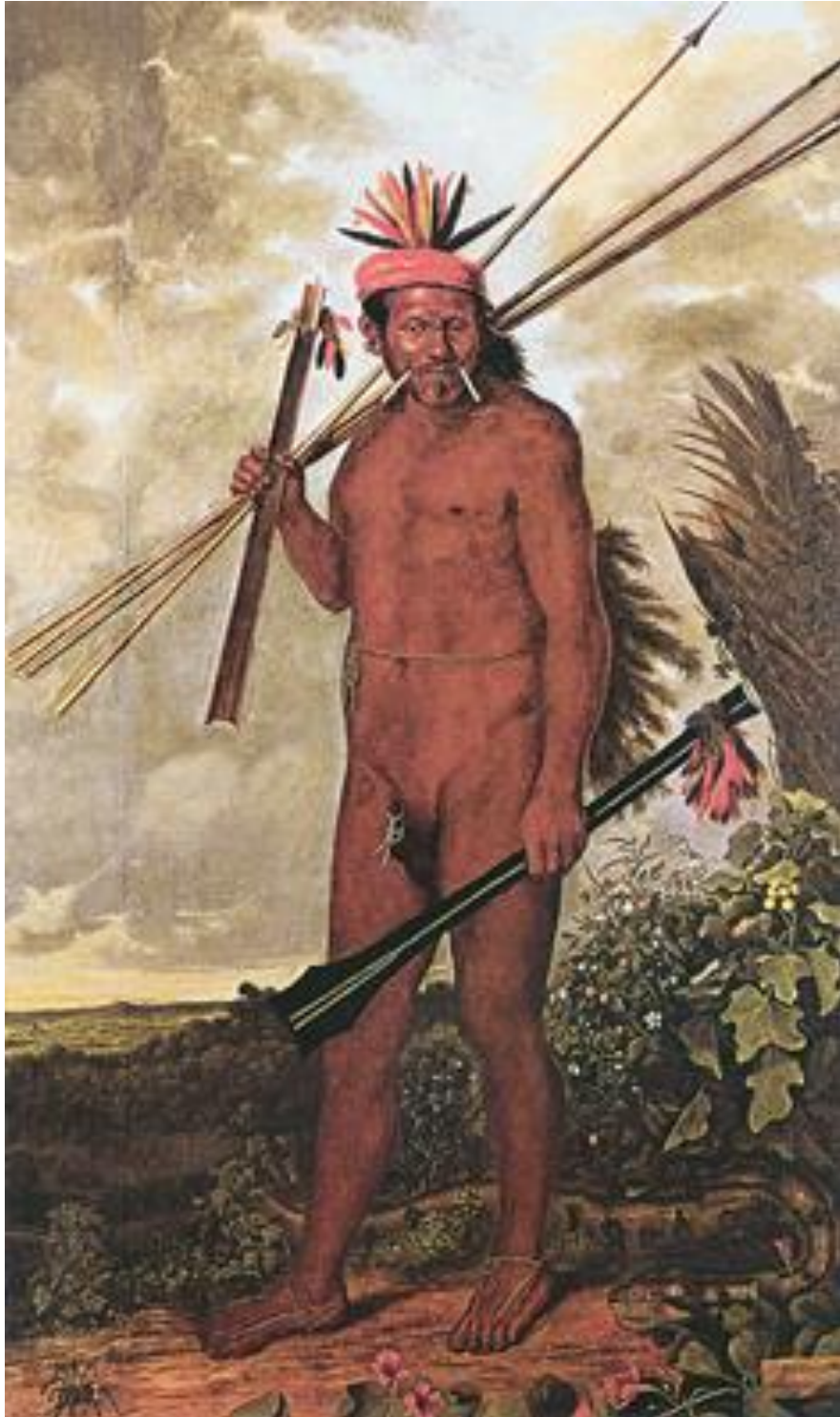


Figura. 27. Albert Eckhout. Índio Tarairiu (Tapuia).
Óleo sobre tela, 1643. 272 x 161 cm

Os pares tipológicos podem ser analisados em gênero. Representam dois grupos específicos com os quais os holandeses eram aliados e inimigos. Aqueles que aceitaram ou se submeteram aos processos da colonização e contrário a esses, a “selvageria” persistente entre outros. Tanto no homem quanto na mulher Tupi são apresentados em um processo de civilização através de alguns elementos tais como o tecido, que lhe cobre partes do corpo. Na mulher é notar uma espécie de fazenda com trabalhadores. O que isto representa? Ela não estaria tão próxima se fosse inimiga. Logo atrás dela há uma bananeira, fruta trazida ao Brasil e cultivada ao longo dos processos de colonização. No caso do homem Tupi, além do tecido, em seu armamento há um punhal preso ao seu corpo, arma dos europeus. Aos seus pés é possível ver uma mandioca como resultado de uma atividade rural. Em nenhum dos dois a identidade indígena foi removida, o biótipo, o armamento. O que era possível apresentar era que estes indígenas eram suscetíveis a “civilidade” e renúncia de seus hábitos tão temidos pelos europeus. Tanto no homem quanto na mulher os rostos se mostram frontais. A não fuga ou medo do outro.

Quando se observa, porém, a mulher e o homem Tapuia, é possível ver claramente o diferencial. Neste caso, ambos se apresentam despidos. A nudez era sempre associada a não civilidade ou pureza. Neste caso era diretamente a não civilidade que é reforçada através de partes de um corpo humano no cesto carregado pela mulher Tapuia e nas armas e animais que acompanham o homem Tapuia (a cobra é um dos exemplos). O rosto de ambos se mostra levemente de perfil.

Se o paralelo for realizado por gênero, as duas mulheres são emolduradas por uma planta, na Tupi, uma frutífera e comestível, na mulher Tapuia, não; ambas carregam um cesto. Na mulher Tupi com cabaça e verduras, na mulher Tapuia, partes de um corpo humano remetendo ao sentido da antropofagia; a mulher Tupi tem em seus braços uma criança, provavelmente o filho, a mulher Tapuia carrega uma mão de um mutilado; a mulher Tupi tem próximo a si um sapo (animal que não oferece perigo), a mulher Tapuia é acompanhada de um cachorro selvagem, mesmo este tendo sido trazido por europeus. A mulher tupi possui ao fundo a fazenda, como

já foi mencionado, a mulher Tapuia possui um grupo indígena ao fundo. O céu por detrás da mulher Tupi é limpo, o céu por detrás da mulher Tapuia é escuro.

Analisando os homens, ambos possuem ao seu lado uma planta, no caso do homem Tupi é um pé de mandioca, no homem Tapuia são plantas típicas de vegetação livre; o homem Tupi tem aos seus pés uma mandioca enquanto o homem Tapuia tem uma serpente ensanguentada, provavelmente morta por ele. Enquanto o homem Tupi tem como paisagem de fundo um rio onde é possível ver um barco, o homem Tapuia possui mata fechada. O homem Tupi tem o rosto limpo, sem pinturas ou apetrechos, o homem Tapuia possui toda uma indumentária que traz sobre ele a carga de alguém que deve ser temido. Os dois estão armados, mas o Tupi com armas que também fazem parte do acervo europeu, já o Tapuia apenas as que pertencem ao seu grupo. O céu por detrás do Tupi é mais limpo que o céu por detrás do Tapuia.

Só em observar estes detalhes é possível compreender que o artista queria passar algum tipo de informação. Albert Eckhout foi considerado um dos mais fiéis ao retratar os indígenas brasileiros pelo fato de ter sido o primeiro a realizar as obras no Brasil e seguir a linha naturalista, paralelo aos ares renascentistas que ainda eram perceptíveis, tais como a centralidade do personagem principal, o cuidado com o equilíbrio entre as partes, a luz frontal levando a um conceito de harmonia das cores. A arte renascentista vinha passando por transformações e a forma como os holandeses a utilizavam estava ligado a uma leveza da cena. A preocupação excessiva com a anatomia do corpo vista nas gravuras de Theodore de Bry já não é o ponto principal aqui, a descrição da cena e informações que a compõem se tornam o foco, a obra é literalmente uma fonte informativa. Porém, o fato de pintar no momento presente ou próximo ao ocorrido era contrário a outros que realizaram suas ilustrações apenas quando retornaram a Europa, mas alguns aspectos precisam ser observados e um dos primeiros pontos é dito por Chicangana-Bayona:

Ao questionar o que está retratado nas telas é discutível a exatidão etno-histórica alegada nos quadros de Eckhout. É o caso do homem e mulher 'Tapuia', onde não existe uma 'etnia Tapuia', é uma expressão vaga, já que nasce como uma denominação pejorativa usada pelos *Tupis*, seus inimigos tradicionais. (CHICANGANA-BAYONA, 2008, p.598)

Os Tapuias de Albert Eckhout foram identificados mais tarde como sendo os *Tarairus*, segundo o autor. Estes eram considerados indígenas mais violentos e inimigos dos portugueses e acabaram de certa forma servindo aos holandeses na luta territorial; por outro lado, inimigos dos Tupis que auxiliavam aos mesmo holandeses em outras áreas.

Além da ausência da etnia, o que recorre ao erro da generalização, nota-se também a encoberta de informações pertinentes como por exemplo, o fato de a antropofagia também ter sido recorrente entre os Tupis. O que pretende ser trabalhado neste momento é que estas imagens não podem ser postas lado a lado como se possuíssem a mesma leitura de signos e significados. Esta falha é muito comum nos livros didáticos e com isto perde-se a possibilidade do debate sobre os interesses dos colonizadores e os sistemas de alianças comuns aos povos indígenas ao longo da história, o que tiraria automaticamente o indígena da suposta passividade e ausência no processo histórico da formação do Brasil colonial.

3.2 A INFLUÊNCIA DO NEOCLASSICISMO NAS PINTURAS DE VICTOR MEIRELLES E OSCAR PEREIRA DA SILVA NO BRASIL.

Janson, ao relacionar as ideias recorrentes das mudanças sociais e a artísticas, afirmou:

Se a era moderna nasceu durante a Revolução Americana de 1776 e a Revolução Francesa de 1789, esses eventos cataclísmicos foram precedidos por uma revolução do pensamento que tinha começado meio século antes. Seus porta-bandeiras foram os pensadores do Iluminismo na Inglaterra e na França – Hume, Voltaire, Rousseau, e outros – que proclamavam que todas as atividades humanas deveriam ser dirigidas pela razão e pelo bem comum, mais que pela tradição e pela autoridade estabelecida. Nas artes, assim como na economia, na política e na religião, esse movimento racionalista voltou-se contra a prática dominante: o Barroco-Rococó, enfeitado e aristocrático. Na metade do século XVIII, o apelo a uma volta à razão, natureza e moralidade na arte significou um retorno aos antigos. (JANSON, p.303, 1996)

A liberdade na criação estava condicionada ao estilo acadêmico conhecido por Neoclássico, vale lembrar, porém, que o artista do XIX estava em um novo processo. Tecnicamente, o Neoclássico recorria na pintura ao estilo de Rafael, pintor

renascentista, mais racional, o novo estilo fugia dos floreios do Rococó e da concepção religiosa do Barroco. Tudo que não fosse necessário era descartado da representação. Segundo Schwarcz: “O novo estilo, em contraposição aos anteriores, era claramente didático em suas intenções, e seus formadores objetivaram a purificação da sociedade, bem como da arte”. (p.57, 2008)

Ao se analisar o Neoclássico no Brasil, deve-se levar em conta dois aspectos: a necessidade de “atualização” da arte realizada (neste caso, ainda o estilo Barroco fortemente religioso) em contraposição as inovações europeias. O outro ponto importante é compreender que esta arte acadêmica seguia cânones estabelecidos para sua composição, no entanto sob forte flexibilidade quanto a adaptação de uma estrutura latina, com as roupagens que exaltavam/apresentavam a cultura brasileira e suas origens. Eles construíam com base no passado uma imagem para o presente.

Os artistas da Missão Francesa que chegaram ao Brasil em 1816, por exemplo, eram observadores de um mundo em transformação política. Republicanos, revolucionários vivendo e servindo a uma monarquia na América do Sul, as mudanças históricas são temas primordiais em seus trabalhos.

Taunay preocupava-se em representar a natureza. Não a idealizada, mas uma natureza real, com seus mistérios em meio as transformações urbanísticas. Debret, por sua vez, possuía um olhar voltado a antropologia, o homem em seu meio social.

Estes mestres apresentavam aos seus alunos uma arte de cunho científico dentro de um estilo artístico, a AIBA – Academia Imperial de Belas Artes será a máquina de produção de artistas e pinturas vinculadas aos padrões acadêmicos do neoclassicismo, tanto na pintura quanto nas esculturas e arquitetura. Os ideais da Revolução Francesa e a visão iluminista eram latentes, perceptíveis em suas obras. Seus anseios eram transportados para temas como a flora, a fauna e a realidade de um Brasil em transformações políticas. Ao tratarem de temas nacionalistas, suas obras eram revestidas de um cunho didático. Segundo Pereira: “Aliás, esse era, na verdade, o grande objetivo das academias: a formação de artistas capazes de produzir uma arte voltada para os interesses do Estado. (PEREIRA, 2008, p.22)

Quais eram, pois, os interesses do Estado e que relação existia com o índio brasileiro dentro de suas várias etnias? Se existia uma ideia realista e naturalista, como ocorria sua representação? O ponto principal visa compreender que entrelaçado às ideias, havia a cânone artístico, seus padrões que eram seguidas por artistas como Debret, Taunay e posteriormente Rugendas, no entanto, esta preocupação estética irá sobrepor-se em alguns momentos nas obras, aos fatores científicos que estimularam uma série de expedições às áreas mais densas do Brasil. Uma ressalva deve ser aqui feita: esta preocupação técnica, quando aplicada à produção artística destes mestres aqui no Brasil, será claramente mais flexível. Ao representar a corte portuguesa no Brasil, artistas como Debret e Taunay eram mais fiéis ao estilo neoclássico, próprio das cortes reais; entretanto, o mesmo nem sempre foi aplicado ao representar temas populares como trabalho dos escravos, a natureza exuberante e exótica e os hábitos indígenas. Era o encontro do modelo clássico europeu com uma colônia que buscava o desenvolvimento urbanístico e artístico, mas com um modelo econômico baseado na escravidão.

Partindo deste princípio e pensando no grupo de artistas que implantam o novo estilo, a análise iconográfica quantitativa entra como referência necessária, neste caso, o conjunto das produções será responsável pela construção de um pensamento.

No final do século XVIII a Europa passa por uma revolução intelectual conhecida por “Iluminismo”. O antropocentrismo leva a uma constante separação entre fé e razão. O homem só deveria aceitar aquilo que a razão pudesse compreender, experimentar e comprovar. É com base nestes conceitos que se estrutura a Revolução Francesa. Contrário ao sistema monárquico e a uma burguesia elitista, os ideais iluministas questionam os sistemas de exclusão.

Mirabent, em seu livro “Saber ver a arte neoclássica” afirma que:

Os filósofos, moralistas, pensadores e artistas do Iluminismo coincidiam na necessidade de alicerçar seu pensamento na razão, numa fé limitada na experiência e num ódio de princípio ao absolutismo monárquico. É um período de avanços nos campos político, social, econômico, intelectual e jurídico. [...] O racionalismo nivelador reflete-se também, com nitidez, numa nova concepção do universo, que deixa de ser um lugar misterioso, habitado por forças estranhas e alheias ao homem, para se converter numa totalidade plenamente perceptível. (MIRABENT, p. 7-8)

Esta totalidade perceptível para outro extremo quando se trata da figura indígena: o bom selvagem. Ainda “selvagem”, mas agora, bom. Rousseau (1712-1778) foi o primeiro a propagar a ideia de que o homem nasce bom, mas é corrompido pelo meio civilizado e que a liberdade deveria alcançar a todos. Isto é o suficiente para se criar um novo mito indígena, mais acessível, idílico, harmonioso. A velha máxima de que o homem nasce bom, o meio o corrompe, era repensada no aspecto de que este indígena nasceria bom e viveria em meio a uma natureza exuberante, edênica, onde a fusão é perfeita. Este aspecto, de certa forma apresentado por Pêro Vaz de Caminha, em sua carta de 1500. O interessante é que a mesma só vem à público em 1817 como parte do livro *Corografia Brasílica*, do padre Manuel Aires. Sobre a carta, Bittencourt diz:

[...]tenha representado papel importante no imaginário romântico, em verdade o ufanismo se encontra enraizado em toda a literatura colonial brasileira, como uma espécie de estratégia para a atração dos colonos. [...] Se Caminha os descreve sempre em termos altamente positivos, comprando-os, velada ou abertamente, aos habitantes do Jardim do Éden, outros autores, vivenciando um outro momento histórico, nos brindarão com descrições negativas ressaltando a crueldade e selvageria dos naturais da terra”. (In GRUPIONI, 1998, p 41)

Estes dois imaginários irão se perpetuar ao longo dos séculos respondendo sempre a interesses políticos e econômicos. Como Franco (1976) deixa claro, apesar destas duas imagens (o mau e o bom selvagem) coexistirem, o conceito caricatural do mau selvagem poderia ser facilmente desfeito; mas o bom selvagem era alimentado pela contradição de suas necessidades quanto ao homem “civilizado”. Se a natureza o supria, ela era feliz. Levando-se também em consideração que este era o pensamento recorrente nas concepções humanistas.

A arte neoclássica apresentava em suas obras os ideais da Revolução Francesa e as expectativas de uma nova sociedade: República, antropocentrismo, os heróis da civilização Grega e Romana, bem como dos heróis modernos, a natureza exuberante, a vida comum, tudo era passível de ser pintado dentro de uma harmonia de formas e cores.

O fato é que, no final do século XVIII e inícios do XIX, por causa da melhoria das comunicações internacionais o mundo das artes se transformou em europeu, e a superioridade francesa nessa área jamais foi negada. Imagens impressas, livros de arte e de teoria da arte, revistas e jornais, divulgavam um novo panorama europeu das artes. Após o Império Napoleônico, esse período internacional das artes abriria até mesmo uma nova fonte de renda para as nações envolvidas. Artistas europeus viajavam para as colônias ou para países de pouca tradição pictórica, respondendo a demandas que

incluíam a recuperação de atividades locais, a atenção às identidades particulares, ou a busca da preservação, por meio das telas e rascunhos, dos costumes de grupos nativos considerados como fazendo parte de um processo de desaparecimento. A profusão artística refletia, inclusive, a tensão entre ideologias de cosmopolitismo, universalismo e nacionalismo, que começavam a tomar vulto nesse contexto. (SCHWARCZ, 2008, p.113)

Divulgar o Novo Mundo através da arte foi uma das maneiras encontradas para apresentar a ideia do homem e a possibilidade de retorno à pureza, o contato harmônico com a natureza, porém, vale lembrar, que ainda assim o índio era visto dentro de limitações. O pensamento básico recorrente era que este índio sozinho não era capaz de alcançar o desenvolvimento intelectual pleno, no entanto, baseado nos conceitos Iluministas, este indígena já não era mais “mau” pelo simples fato de torna-se parte das muitas pesquisas científicas. A representação da realidade presenciada, porém com um toque do exótico como atrativo para um novo conhecimento.

Os “artistas-viajantes” serão o maior grupo de representantes deste novo estilo, comum tom de registro-científico.

As missões científicas, instrumento através do qual a antropologia moderna começou a construir seu objeto tendo como paradigma a história natural, utilizaram largamente a pintura, o desenho e a gravura para documentar e ilustrar suas observações e conferir-lhes legitimidade, através de uma teoria da arte baseada no ‘realismo criativo’.

O conceito de ‘realismo criativo’ foi desenvolvido e aplicado, primeiramente, por Alexander von Humboldt ao estudo do espaço geográfico e humano em suas viagens à América do Sul por volta de 1810 (Loschner 1978, Beck 1978). Concebendo a representação científica da natureza numa imagem artisticamente conformada, o uso de ilustrações acompanhando o texto científico era visto por Humboldt não só como objeto de interesse do estudioso e do cientista, mas como meio de popularizar a ciência, conquistando um público leitor sempre ávido por satisfazer o antigo fascínio pelo “mundo selvagem”, através da literatura de viagem. (ALEGRE, 1998, p.59)

Artistas como Taunay, Debret, Rugendas, viram nos povos indígenas a representação do homem como origem, a possibilidade de apresentar a interação com a natureza e ao mesmo tempo a quebra da barreira, em alguns aspectos, da prepotência de pensamento da “extinção indígena” como se este fosse uno. Representar suas diversidades étnicas foi um dos primeiros passos que possibilitou a ideia do índio como participante do território brasileiro, porém, deve-se levar em

consideração a nem sempre fidedignidade quanto ao tema. Se havia a preocupação quanto ao detalhe, a técnica ou a diversidade, nem sempre a mesma era vista quanto às características peculiares como um corte de cabelo, um apetrecho decorativo, uma pintura corporal e a determinada etnia, especialmente pelo fato de que muitas das pinturas dos artistas viajantes foram elaboradas posteriormente, algumas vezes na Europa após o retorno do artista à mesma.

É com a vinda destes artistas ao Brasil que surge, a pedido da coroa, a AIBA – Academia Imperial de Belas Artes, é criada em 1826. Muitos brasileiros estudaram e posteriormente tornaram-se professores na instituição. Por séculos os conceitos do academicismo e os padrões do classicismo serão ensinados e entre eles um se destaca: a pintura de temas históricos. Este será um dos cursos específicos oferecidos e muitos destes artistas se tornaram posteriormente pintores oficiais tanto a serviço da Monarquia quanto a serviço da República, contrariando assim, como apresenta Pereira (2008), a visão colonial fortemente religiosa deixada como herança portuguesa. Ainda que o academicismo seja censurado na segunda década do século XX, ele foi base para o refinamento e desenvolvimento de novas técnicas, especialmente na pintura.

3.2.1 Pintura de Victor Meirelles – Século XIX

Victor Meirelles (1832 – 1903) nasceu em Santa Catarina e se envolverá com o universo artístico ainda muito cedo, mas só em 1849 é que ingressa na AIBA – Academia Imperial de Belas Artes onde se especializará em pintura histórica (aspecto muito recorrente após a forte influência de Jacques Louis David 1748-1825, pintor oficial de Napoleão Bonaparte e também primo de Jean Baptiste Debret, francês responsável pela AIBA e chega ao Brasil juntamente com a Missão Francesa).

Victor Meirelles recebe premiações com suas pinturas que o permitem estudar na Europa por um tempo, tendo contato com as obras de grandes mestres da pintura. É em Paris que ele fará um de seus quadros mais conhecidos nos livros didáticos, “A Primeira Missa no Brasil”, em 1860. Esta obra tornou-se uma espécie

de retrato da realidade vivida pelos colonizadores logo ao aportarem nas terras brasileiras e em seus primeiros convívios com povos indígenas.



Figura. 28. Victor Meirelles. Primeira Missa no Brasil. Óleo sobre tela. 1860.
268 x 356 cm. Museu Nacional de Belas Artes

A Missa era uma representação clara de dominação cultural e sobreposição, é a religião acima de tudo já havia compreendido no breve contato com os povos indígenas. A ideia de atraso no desenvolvimento social, é como se naquele momento, com a Missa houvesse na concepção europeia, surgido o renascer de uma nação. Coli (2005), sobre esta obra, deixou claro que “A pintura será encarregada de fixar e de imprimir nas mentes esse instante inaugural através do pincel de Vitor Meireles, então jovem e promissor talento”. (COLI, 2005:29).

O século XIX foi um período de fortes mudanças no contexto da colônia, a vinda da família real em 1808 elevou a possibilidade de desenvolvimento no território brasileiro. É o que Coli chamou de “Invenção de uma história brasileira” como uma necessidade de enobrecer aquilo que não foi criado de forma descente. É neste

processo que o olhar sobre o indígena será alterado tanto na literatura quanto na pintura. É a conhecida fase do Romantismo (movimento artístico diretamente influenciado pelo Neoclassicismo, porém como uma temática mais voltada às questões históricas do momento e a natureza). Esta fase recria a ideia do índio como puro e até mesmo herói. E será neste mesmo período que a carta de Pero Vaz de Caminha, será publicada apenas em 1817. O suficiente para dar subsídios para a estruturação desta nova história.

A pintura de Victor Meireles foi inspirada na carta escrita por Caminha ao então rei de Portugal, D. Manuel, em primeiro de maio de 1500. O quadro seguiu a descrição da então conhecida primeira missa, porém, ao ler a carta, é possível notar que Victor Meirelles pintou a descrição da segunda missa realizada dias depois, por ser está mais opulenta que a primeira:

Descrição da Primeira Missa segundo Caminha:

Ao domingo de Páscoa lá pela manhã, determinou o Capitão ir ouvir missa e sermão naquele ilhéu. E mandou a todos os capitães que se arransassem nos batéis e fossem com ele. E assim foi feito. Mandou armar um pavilhão naquele ilhéu, e dentro levantar um altar mui bem arranjado. E ali com todos nós outros fez dizer missa, a qual disse o padre Frei Henrique, em voz entoada, e oficiada com aquela mesma voz pelos outros padres e sacerdotes que todos assistiram, a qual missa, segundo meu parecer, foi ouvida por todos com muito prazer e devoção. Ali estava com o Capitão a bandeira de Cristo, com que saíra de Belém, a qual esteve sempre bem alta, da parte do Evangelho. Acabada a missa, desvestiu-se o padre e subiu a uma cadeira alta; e nós todos lançados por essa areia. E pregou uma solene e proveitosa pregação, da história evangélica; e no fim tratou da nossa vida, e do achamento desta terra, referindo-se à Cruz, sob cuja obediência viemos, que veio muito a propósito, e fez muita devoção. Enquanto assistimos à missa e ao sermão, estaria na praia outra tanta gente, pouco mais ou menos, como a de ontem, com seus arcos e setas, e andava folgando. E olhando-nos, sentaram. E depois de acabada a missa, quando nós sentados atendíamos a pregação, levantaram-se muitos deles e tangeram corno ou buzina e começaram a saltar e dançar um pedaço. (CAMINHA, 1500)

A cena pintada por Meirelles está relacionada a Segunda Missa, realizada cinco dias após a Primeira Missa:

E hoje que é sexta-feira, primeiro dia de maio, pela manhã, saímos em terra com nossa bandeira; e fomos desembarcar acima do rio, contra o sul onde nos pareceu que seria melhor arvorar a cruz, para melhor ser vista. E ali marcou o Capitão o sítio onde haviam de fazer a cova para a fincar. E enquanto a iam abrindo, ele com todos nós outros fomos pela cruz, rio abaixo onde ela estava. E com os religiosos e sacerdotes que cantavam, à frente, fomos trazendo-a dali, a modo de procissão. Eram já aí quantidade

deles, uns setenta ou oitenta; e quando nos assim viram chegar, alguns se foram meter debaixo dela, ajudar-nos. Passamos o rio, ao longo da praia; e fomos colocá-la onde havia de ficar, que será obra de dois tiros de besta do rio. Andando-se ali nisto, viriam bem cento cinqüenta, ou mais. Plantada a cruz, com as armas e a divisa de Vossa Alteza, que primeiro lhe haviam pregado, armaram altar ao pé dela. Ali disse missa o padre frei Henrique, a qual foi cantada e oficiada por esses já ditos. Ali estiveram conosco, a ela, perto de cinqüenta ou sessenta deles, assentados todos de joelho assim como nós. E quando se veio ao Evangelho, que nos erguemos todos em pé, com as mãos levantadas, eles se levantaram conosco, e alçaram as mãos, estando assim até se chegar ao fim; e então tornaram-se a assentar, como nós. E quando levantaram a Deus, que nos pusemos de joelhos, eles se puseram assim como nós estávamos, com as mãos levantadas, e em tal maneira sossegados que certifico a Vossa Alteza que nos fez muita devoção. Estiveram assim conosco até acabada a comunhão; e depois da comunhão, comungaram esses religiosos e sacerdotes; e o Capitão com alguns de nós outros. E alguns deles, por o Sol ser grande, levantaram-se enquanto estávamos comungando, e outros estiveram e ficaram. Um deles, homem de cinqüenta ou cinqüenta e cinco anos, se conservou ali com aqueles que ficaram. Esse, enquanto assim estávamos, juntava aqueles que ali tinham ficado, e ainda chamava outros. E andando assim entre eles, falando-lhes, acenou com o dedo para o altar, e depois mostrou com o dedo para o céu, como se lhes dissesse alguma coisa de bem; e nós assim o tomamos! Acabada a missa, tirou o padre a vestimenta de cima, e ficou na alva; e assim se subiu, junto ao altar, em uma cadeira; e ali nos pregou o Evangelho e dos Apóstolos cujo é o dia, tratando no fim da pregação desse vosso prosseguimento tão santo e virtuoso, que nos causou mais devoção. (CAMINHA, 1500)

É notório a primeira manipulação de informação na busca pela perfeição do momento. Victor Meirelles não só mudou a prioridade como o fez com intenções claras. Ao observar a pintura é possível notar o indígena mais velho, citado por Caminha, que parece ensinar algo na Segunda Missa.



Figura. 29. Victor Meirelles. Detalhe. Primeira Missa no Brasil. 1860

A técnica Neoclássica, então mantida pelo Romantismo, preocupava-se em dar centralidade ao que seria o destaque, aquilo que o artista queria que o observador se demorasse mais e neste caso, não eram os indígenas, mas sim a cruz, o evangelho e o frei Henrique. Estes possuem uma maior fonte de iluminação e os indígenas formam ao redor destes uma espécie de círculo. Mas um ponto que chama a atenção e citado por Coli (2005), está relacionado diretamente a este ponto central da pintura e refere-se ao fato de Victor Meirelles ter copiado esta ideia de um outro artista francês, Horace Vernet:

O episódio figurado ocorrera em 1853 e fazia parte do projeto colonial francês na África do Norte [...] Vernet participara da campanha. Foi mesmo por sua intervenção que o padre Régis, o celebrante, o acompanhou. Mais ainda: Vernet havia projetado o altar provisório ao ar livre. (COLI, 2005, p. 32)

A pintura de Vernet foi fruto de uma testemunha ocular na excursão em direção ao que hoje é a Argélia, contrário ao de Meirelles que passou por adaptação da carta mais de 300 anos após sua escrita e influência de outra obra elaborada seis anos antes de sua pintura “A Primeira Missa no Brasil”. É bem verdade que desde os antigos gregos, o ato de copiar esculturas ou pinturas, utilizá-las como fonte de inspiração ou adaptação em outros trabalhos era algo comum, contanto que não fosse uma cópia fiel e completa, não era visto como plágio, mas neste caso, é o suficiente para o quadro de Meirelles não ser apresentado aos estudantes como uma verdade absoluta.

São fatos com associação de conquista, noções de superioridade e dominação através da religião. A ideia de que a nação foi criada com bases harmônicas, como se é apresentado em “Primeira Missa no Brasil”, de certa forma, remove de cena os relatos voltados aos ataques ligados a antropofagia apresentados anteriormente. É como se surgisse também uma lacuna para o questionamento por parte do estudante sobre quando e como este aspecto “harmonioso” se perdeu. A obra de Meirelles, feita sob encomenda, tinha fins históricos específicos frente a ideia da Nova Nação em desenvolvimento.



Figura. 30. Victor Meireles. Detalhe. Primeira Missa no Brasil. 1860



Figura. 31. Horace Vernet. La première messe em Kabylie. Óleo sobre tela. 1854. 194 x 123cm.

Neste tempo, Pedro Peres (1850-1923), nascido em Lisboa, veio ao Brasil ainda criança. Estudou na AIBA – Academia Imperial de Belas Artes e foi aluno de Victor Meirelles (que se tornou professor na instituição em 1962, logo após o retorno da Europa). Pedro Peres também pintou a temática da Primeira Missa, o que lhe rendeu premiação. Frente ao relato de Vaz de Caminha, a obra de Peres é a que mais se aproxima de fato do ocorri na missa.



Figura. 32. Pedro Peres. Elevação da Cruz em Porto Seguro, Bahia. Óleo sobre tela. 1879. 119,5 x 202 cm. Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro.

Dos livros didáticos avaliados, nenhum utiliza a obra de Peres como fonte de ilustração e informação. Meirelles se tornou um ícone e sua pintura a representação visual da escrita. Cabe ao professor avaliar a veracidade com o uso de sistemas comparativos, possibilitar ao estudante observar olhares diferentes sobre a mesma cena, levar em consideração as razões por detrás da produção da obra para que os estudantes compreendam que é toda pintura, ilustração é pertencente a um determinado período e com objetivo específico para o meio social e político no tempo/espaço em que a pintura foi elaborada. Raramente um artista elabora

pensando em geração futuras. Sua produção é para o presente, para ser analisada, julgada e mesmo criticada no momento presente a sua existência.

3.2.2 Pintura de Oscar Pereira da Silva – Século XX

Oscar Pereira da Silva (1867-1939), nasceu no Rio de Janeiro e assim como Pedro Peres também foi aluno de Victor Meirelles na AIBA – Academia Imperial de Belas Artes entre os anos de 1882-1887. É possível notar que todos estes beberam da mesma fonte Neoclássica. Oscar Pereira também se dedicou a pintura histórica. Sua obra mais conhecida e vista nos livros didáticos é “Desembarque de Cabral em Porto Seguro”, pintada em 1922 em comemoração ao centenário da Independência do Brasil.



Figura. 33. Oscar Pereira da Silva. Descoberta do Brasil [Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro em 1500]. 1922. . Óleo sobre tela, 190 x 333 cm. Acervo do Museu Paulista (São Paulo, SP)

Assim como a “Primeira Missa no Brasil”, a pintura de Oscar Pereira possui uso frequente nos livros didáticos de história na temática ligada ao processo de “descobrimento”. A pintura foi solicitada por Afonso d'Escagnolle Taunay, para o Museu Paulista, fazendo parte de toda uma coleção dedicada ao centenário, como

apresentou Makino, ao falar sobre a seleção de imagens, entre elas, a de Oscar Pereira:

Estas pinturas narram episódios da história colonial brasileira, que culminaram na Independência. Destacam-se, no entanto, os retratos, cuja escolha ultrapassou os limites cronológicos, atingindo parte do Segundo Reinado (meados do século XIX). Tal critério explica-se pela atuação marcante dos retratados após o 7 de setembro de 1822, ou seja, na consolidação de nação independente e na construção da identidade nacional. Este aspecto foi retomado por Afonso de E. Taunay ao idealizar a ornamentação do Museu Paulista que, ao contrário do que muitos imaginam, foi elaborado passo a passo na década de 20 e 30 do século passado. Em 1937, quando publicou o Guia da Seção Histórica do Museu Paulista, dava por concluída a sua história do Brasil ilustrada, embora ainda faltassem duas pinturas que chegaram ao Museu em 1962 e 1963. Estas imagens atualmente são muito requeridas por editoras, empresas e pesquisadores com objetivos diferenciados, desde a publicação de livros de arte, didáticos, paradidáticos ou empresariais até trabalhos acadêmicos, em diferentes níveis, ou edição de documentários de curta e longa metragem e CD-roms. Utilizadas de forma descontextualizada do conjunto alegórico e simbólico do qual fazem parte para então se tornarem ilustrações do passado, a apropriação editorial de muitas dessas imagens faz com que disseminem-se como verdades históricas em um circuito de consumo ainda maior do que o Museu poderia alcançar. (MAKINO, 2002-2003, p.168)

O uso destas de imagens descontextualizadas é uma ideia reforçada pela autora, que deixa claro risco de interpretações falhas.

É interessante pensar que no mesmo com os avanços da fotografia, a pintura mantivesse uma ligação direta com a ideia de opulência, o que se buscava claramente com a elaboração desta exposição. A Oscar Pereira, foram encomendados retratos de ilustres personagens da história do Brasil e painéis com temática histórica. Se o objetivo era rememorar de forma eloquente os momentos históricos, pois esta foi a solicitação de Taunay, então é mais fácil compreender a postura de Pedro Álvares Cabral, com bandeira fincada ao centro da obra, bem vestido em trajes europeus, denotando uma visão ainda romantizada quando aos processos da chegada portuguesa e a imagem indígena como estranho, desconexo em relação ao aparecimento inesperado do outro. No caso da pintura de Oscar Pereira, mais que analisar a imagem, se faz necessário analisar sua encomenda.

Oscar Pereira vinha de um período em que a AIBA – Academia Imperial de Belas Artes, passava por uma série de possíveis transformações. O principal dilema era a ruptura ou não com os padrões clássicos da academia neoclassicista e abertura a novos estilos tais como o Realismo, Impressionismo e o Expressionismo.

Independentemente dos discursos vigentes, porém, analisando-se a pintura de Oscar Pereira, é possível ainda identificar a padronização comum nos quadros de temas históricos. Ele era o nome principal para o Museu Paulista. Ana Brefe, falando sobre as exposições nacionalistas do século XX, não só no Brasil, mas também na Europa, escreveu:

Como já foi anteriormente notado, depois da Revolução Francesa, os museus tornaram-se poderosos aliados dos nacionalismos emergentes e, neste sentido, meios privilegiados de legitimação do poder vigente através da invenção de uma identidade nacional capaz de lidar com as estratégias políticas do presente. (BREFE, 1999, p. 95)

A produção de Oscar Pereira não ficou livre da supervisão e troca de ideias com a responsável pela exposição Antony Taunay. Peter Burke (2004) apresenta-o que seria um pintor histórico em pleno século XIX-XX, como sendo antes de tudo um pesquisador, mas inegavelmente nacionalista. Assim como Victor Meirelles, Oscar Pereira não poderia produzir uma pintura de valor documental, para uma exposição em comemoração a uma data nacional, de forma aleatória ou com base em sua imaginação ou modismos, porém, vale ressaltar, que por não serem testemunhas dos fatos, muitas destas cenas eram adaptadas aos padrões artísticos e às intenções por detrás de forma aparentemente inofensivas.

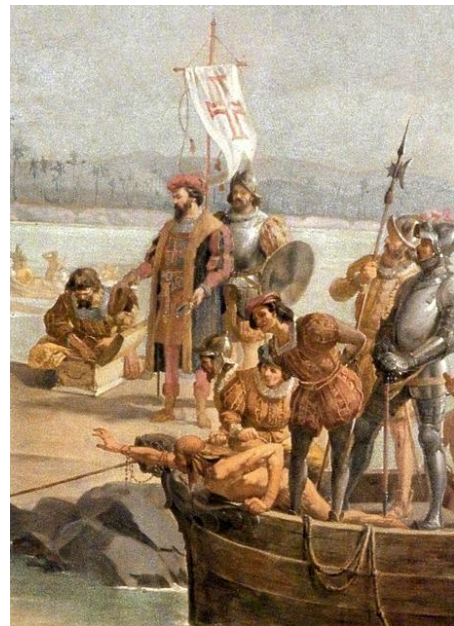


Figura. 34. Oscar Pereira da Silva. Detalhes. Descoberta do Brasil [Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro em 1500]. 1922. Óleo sobre tela, 190 x 333 cm. Acervo do Museu Paulista (São Paulo, SP)

Quando se observa a postura de Cabral e a compara com o indígena posto em primeiro plano na cena, bem como o comportamento dos outros que estão na praia, fica evidente a postura nobre do europeu e o desconcerto do indígena. Quanto mais próximos dois indígenas ficam de Cabral, sua postura de aparente submissão é então reforçada com o encurvamento do corpo.



Figura. 35. Detalhe. Oscar Pereira da Silva. Descoberta do Brasil (Cabral Desembarca em Porto Seguro em 1500). 1922. Óleo sobre tela, 190 x 333 cm.
Acervo do Museu Paulista (São Paulo, SP)

O que se buscou neste capítulo foi possibilitar um olhar mais crítico sobre as gravuras e pinturas tão recorrentes, sem nenhum tipo de avaliação ou narrativa sobre quem as produziu e porque as produziu. Com este tipo de possibilidade de discurso, abre-se espaço para um estudante muito mais crítico quanto ao que lhe apresentado como verdades plenas e como os povos indígenas são vistos neste processo

CONCLUSÃO

O objetivo inicial e motivador desta pesquisa partiu do convívio na relação professor – aluno com estudantes do Ensino Médio. Nos temas abordados ligados aos processos de colonização no Brasil, as falas estavam quase sempre envoltas em estereótipos quando recorrentes aos povos indígenas, independentemente do período histórico ou da etnia citada.

O “índio histórico”, quase um personagem, é mantido sem grandes mudanças na fala dos estudantes, como se a estes povos, a histórica fosse única. Termos como: selvagens, canibais, preguiçosos, ingênuos entre outros, são repetidos com frequência. O imaginário ligado a nudez constante e ausência de conhecimentos tecnológicos levam os estudantes a não perceberem o indígena hoje e as mudanças, trocas e assimilações culturais ocorridas ao longo de toda a formação do Estado brasileiro.

O aspecto mais importante que pode ser ressaltado é o fato de que estas falas se encontram ligadas, quase como uma representação verbal a uma série de imagens recorrentes nos livros didáticos de história. Estas imagens funcionam como uma espécie de janela para o passado. Compreender que a construção destas imagens foi para um determinado público e inseridas em um período histórico específico, é crucial no sistema de ensino-aprendizagem. O perigo não está no uso de imagens como ferramenta de ensino, mas no silêncio que as norteia. Ao estudante, por muitas vezes, cabe a interpretação solitária das mesmas, sem a devida orientação metodológica para a realização de tal análise. Quando vistas em um material didático, estas imagens ganham o mesmo peso de documento, fonte histórica dos textos.

A partir destes pressupostos, buscou-se então verificar quais seriam os possíveis sistemas para análise de imagens e como estes permitem compreender os processos que vão desde a escolha de um tema, questões socioculturais, políticas e até mesmo econômica que diretamente interferiram na formação de um determinado artista e o influencia na produção de uma imagem. A forma como um artista vê o mundo ao seu redor, não é necessariamente envolta em um sistema de

neutralidade. Ver uma gravura de Theodore de Bry sobre o ritual da Antropofagia, não significa “ver” este ritual, mas sim, como o artista em questão percebia o ritual. Em outras palavras, quando analisamos uma imagem, vemos na verdade o tema sob a ótica do artista que a produziu, ou mesmo as razões que o levaram a produção de determinada pintura, quem as encomendou e por que as encomendou. Mas que compreender a obra, faz-se necessário compreender o autor da mesma e o que o envolvia.

Analises ligadas aos aspectos Iconológicos e Iconográficos, aprofundados nos estudos de Panofsky, sem dúvida ainda são base para se compreender a estrutura das imagens e os cânones impostos muitas vezes pelas academias de arte e os movimentos estéticos surgidos. Os conceitos de Panofsky são então fortalecidos ao se analisar as estruturas dos Significantes e Significados. A produção de uma imagem e a interpretação que é dada a mesma nem sempre correspondem à realidade dos fatos. Mesmo estes, sempre serão vistos sob pontos de vista específicos e dificilmente responderão ao todo.

A partir do momento em que compreende as múltiplas possibilidades em uma imagem e seu uso em instrumentos didáticos, um ponto passa a ser relevante: a obrigatoriedade da temática indígena em sala de aula com a implantação da Lei 11.645/08, que busca a valorização da identidade dos povos indígenas, o reconhecimento de seu papel na história. Se por um lado estas imagens poderiam ser vistas como apoio, por outro lado, a forma como são apresentadas nos livros acabam por dar vazão a preconceitos e reforço de estereótipos. O que se concluiu é que talvez estas imagens já não respondam mais às mudanças que se buscam quanto a valorização destes povos, a partir do momento em que se compreende o momento histórico em que foram elaboradas e como os povos indígenas eram vistos, em contrapartida com os novos aspectos apresentados pela historiografia indígena, algumas imagens já não correspondem mais se apresentadas sem uma devida análise.

É interessante perceber que apesar das imagens selecionadas para a pesquisa terem sido produzidas em períodos diferentes, que correspondem aos séculos XVII-XVIII e XIX-XX, nos livros didáticos, elas são apresentadas lado a lado. Estes artistas foram influenciados por movimentos artísticos como o Renascimento,

Neoclassicismo e Romantismo, mais que isto, fatores políticos e interesses religiosos, bem como territoriais eram elementos de base para a produção das mesmas. Artistas como Theodore de Bry, Albert Eckhout, Victor Meirelles e Pedro Peres receberam concepções diferenciadas sobre os povos indígenas. Não produziram seus temas em contato direto com os fatos neles apresentados e principalmente, possuíram razões diferentes para a produção de suas obras. Estas razões foram apresentadas como forma de se compreender os riscos dos possíveis Significados sem uma análise contundente.

Esta pesquisa não é um fim em si mesma e o que se pretende é que a mesma sirva como um norte no processo do uso de imagens em sala de aula. As gravuras e pinturas dos artistas em questão são importantes como discurso de um período da história do Brasil, porém, não são verdades absolutas e nem podem ser vistas como tais. Seu uso será mais proveitoso quando os aspectos anteriormente citados forem apresentados como subsídios para estas. Imagens podem e são fontes históricas e como tais, necessitam de estudo e pesquisa para serem então utilizadas como representantes de um pensamento.

REFERENCIA BIBLIOGRAFICA.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2ed. São Paulo: Cortez. Coleção docência em formação. Série ensino fundamental. 2008.

BORGES, Paulo Humberto Porto. **Fotografia, história e indigenismo: a representação do real no SPI**. Tese de Doutorado. SP: Unicamp. 2003

BURKE, Peter. *História e teoria social*. São Paulo: UNESP, 2002.

BREFE, Ana Cláudia Fonseca. **Um lugar de memória para a Nação. O Museu Paulista reinventado por Afonso d'Escragnolle Taunay (1917-1945)**. Tese de Doutorado apresentado ao Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas. 1999. 304 f. Disponível em <file:///C:/Users/AGLA/Downloads/BrefeAnaClaudiaFonseca_D_semresumo.pdf> 30 de maio de 2016.

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

CAMINHA, Pero Vaz. **Carta a El Rei D. Manuel**, Dominus: São Paulo, 1963. Disponível em < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000292.pdf>> 30 de maio de 2016;

CARDOSO, Ciro Flamarion S. **Iconografia e história**. REVISTA RESGATE, Campinas: Unicamp, v.1, n.1, p.09-17, 1990.

CHICANGANA-BAYONA, Yobenj Aucardo. **Os Tupis e os Tapuias de Eckhout: o declínio da imagem renascentista do índio**. VARIA HISTÓRIA, Belo Horizonte, vol. 24, nº 40, pp. 591-612, jul. /dez 2008.

COELHO, Mauro. Moral da história: a representação do índio em livros didáticos. In SILVA, Marcos (org.). **História: que ensino é esse?** Campinas, SP: Papirus, 2013.

COHN, Clarice. Tutela nunca mais. **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Rio de Janeiro. Ano 8. Nº 91, p. 18 – 20. Abril de 2013.

COLI, Jorge. **Como estudar a arte brasileira no século XIX?** São Paulo; Editora Senac São Paulo, 2005. Série Livre Pensar. Vol. 17.

CUNHA, Manuela Carneiro da. (Org.) **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992

----- **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. 1ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

_____. **Imagens de índios do Brasil: o século XVI**. ESTUDOS AVANÇADOS, p.91-110.

FRANCO, Afonso Arianos de M. **O índio brasileiro e a Revolução Francesa: as origens brasileiras da teoria a bondade natural**. 2 ed. Rio de Janeiro: J. Olympio. 1976.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi, Aracy Lopes da Silva (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MA-RI/UNESCO, 1995.

_____. Luís Donisete Benzi (Org.). **Índios no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Gobar; Brasília: MEC. 1998.

JANSON, H.W. **Iniciação à história da arte**. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Campinas/São Paulo: Papirus. Coleção Ofício da Arte e Forma. 1996.

KALIL, Luis Guilherme Assis. **Os espanhóis canibais: análise das gravuras do sétimo volume das Grands Voyages de Theodore de Bry**. Dezembro de 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v17n31/11.pdf>> 23 de maio de 2016.

MAKINO, Miyoko. **Ornamentação do Museu Paulista para o Primeiro Centenário: construção de identidade nacional na década de 1920**. Anais do Museu Paulista. São Paulo. N. Sér. v. 10/11. p. 167-195 (2002-2003). Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/anaismp/v10-11n1/10.pdf>> 30 de maio de 2016.

MIRABENT, Isabel Coll. **Saber ver a arte neoclássica**. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991

MONTEIRO, John. Armas e armadilhas: História e resistência dos índios. In: NOVAES, Aduato (org.). **A outra margem do ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

NICOLAS, André. **Introdução ao pensamento de Jean Piaget**. Trad. Odilon Miranda. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978

OLIVEIRA, Marcos Marques. **As Origens da Educação no Brasil: da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino**. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45203.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2005

OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

PAIVA, Adriano Toledo. **História indígena na sala de aula**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012

PEREIRA, Almicar Araújo (Org.) e MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

PEREIRA, Sonia Gomes. **Arte brasileira no século XIX**. Belo Horizonte: C/Arte, 2008.

ROSSI, Maria Helena. **Imagens que falam: leitura da arte na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos**. 2ed. SP: Companhia das Letras. 1998.

_____. **O sol do Brasil: Nocolas- Antonie Taunay e as desventuras dos artistas franceses na corte de d. João**. São Paulo: Companhia das Letras. 2008.

SILVA, Giovani José. **Ensino de história indígena**. Artigo publicado. Disponível <http://www.moodle.udesc.br/pluginfile.php/137403/mod_resource/content/2/Ensino%20de%20Hist%C3%B3ria%20Ind%C3%ADgena.pdf> em 29 de junho de 2014.

SOUZA, I. L. C. **Pátria coroada: o Brasil como corpo político autônomo 1780-1831**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1999.

SVTLANA, Alpers. **A arte de descrever: a arte holandesa no século XVII**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999

WITTMAN, Luisa Tombini. **Relações interétnicas no sul do Brasil**. Artigo publicado. Disponível em <moodle.udesc.br>

Livros didáticos analisados:

Coleção Jornadas.hist: 7º ano/ Maria Luíza Vaz, Sílvia Panazzo - 1ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

História com reflexão: 7º ano/ Júlio Quevedo, Marilú Favarin Marin – 1ed – São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010.

História: 7º ano/ Ubirajara Prestes Filho, Edson Xavier – 2ed. Tatuí, São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 2015 (Coleção Interativa).

Jogos da história nos dias de hoje: 7º ano/ Flávio de Campos, Regina Claro, Miriam Dolhnikoff – São Paulo: Leya, 2012.

Projeto Teláris: História: 7ºano/ Gislane Campos Azevedo, Reinaldo Seriacopi – São Paulo: Ática, 2012.

Saber e fazer história: 7º ano/ Gilberto Contrin, Jaime Rodrigues – 6ed. São Paulo: Saraiva, 2012.