

THEODOR DE BRY: PUBLICAÇÃO E APROPRIAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Christlaine Janaina Damasceno

Resumo

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

Palavras chaves: Ensino de História, História da América, Theodor de Bry.

Abstract

The challenge proposed in this article is to compare two distinct productions elaborated in very distant periods, but which converge by the fact that they are means of presenting the “unknown” to a consuming public. We will walk the path between two different moments: the 16th century, from the production of Theodor de Bry's works, and the 21st century, from the preparation of teaching materials for elementary students, where De Bry's images are absorbed to serve them. materials. In this journey of 500 years apart, we will present the convergences and divergences between two textual styles that have the congruent function of knowledge, and will seek to find out if subsequent appropriations sought to establish a static image of indigenous societies. Plotting this path, however, leads us to pay attention to the specificities between the dissimilarities that exist over time that we propose to analyze.

Keywords: History teaching, History of America, Theodor de Bry.

Theodor de Bry, nosso editor

Para Peter Burke, ao se estudar imagens, devemos, primeiramente, investigar os propósitos de quem as criou (Burke, 2004). Logo, começaremos apresentando o editor das imagens que serão pesquisadas neste trabalho.

Theodor de Bry (1528-1598) nasceu em Liège e após as guerras religiosas e a invasão dos Países Baixos pela Espanha se exilou em Estrasburgo na Alemanha, onde aprimorou suas técnicas de desenho ao lado de EtienneDelaune. Era gravador, editor e livreiro, e em 1590 iniciou uma coleção de relato de viagens *Thesaurus de Viagens ou CollectionnesPeregrinatorum in IndiamOccidentalem et IndianOrientalem*, mais conhecida como *As Grandes Viagens e as Pequenas Viagens*(BAYONA,2004).

A coleção *Grands Voyages* caracteriza-se pela nova maneira de editar do final do século XVI, mais rápidas, bem elaboradas, e com uma qualidade superior das gravuras que eram feitas em metal. As imagens tomaram lugar de destaque nas publicações, não sendo meramente ilustrativas. Essa qualidade superior favoreceu a propagação destes livros que além de possibilitarem a leitura de iletrados também atendiam às exigências da elite cultural (BAYONA, 2004). A coleção teve exemplares em latim, alemão, francês e italiano, distinguindo-se como a primeira tentativa de apresentar à Europa uma imagem visual do Novo Mundo (RAMINELLI, 1996).

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

Não se pode negar que há uma intrínseca relação entre o autor e sua obra, porém “[...] se todos os textos foram de fatos escritos ou pronunciados por alguém, nem todos são atribuídos a um único nome próprio” (CHARTIER, 2014, p.32). Essa questão nos leva a questionar sobre a função do autor na propagação dos discursos.

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

Outra questão a ser observada é que naquela época – a saber, o século XVI – o nome autor¹ não se referia à propriedade do texto², assim, as histórias pertenciam a todos e a cópia não era considerada plágio, como entendemos hoje (CHARTIER, 2014). Portanto, devemos considerar que nesse período histórico, as leis que regiam a ordem do discurso e as impressões eram outras, uma vez que “[...]a propriedade de obras não era detida pelo seu autor e na qual a originalidade não era o primeiro critério que comandava sua composição ou sua apresentação”(CHARTIER, 2014, p.34). Em outras palavras, os livros não eram determinados por seus autores, mas sim por uma ampla combinação de decisões técnicas que envolvia desde a transcrição do manuscrito, o exame dos censores, as escolhas dos livreiros e editores, o formato, a tiragem, a preparação da cópia, a leitura do revisor, até chegar à impressão na gráfica (CHARTIER, 2014).

¹ Sobre a questão do autor: “Numa famosa palestra, “O que é um autor?”, proferida em 1968, Foucault afirmou que, longe de ser relevante para todos os textos e gêneros em todas as épocas, atribuir uma obra a um nome próprio não é nem universal nem constante: “A função do autor é [...] característica do modo de existência, circulação e funcionamento de certos discursos dentro de uma sociedade”. A atribuição de um nome próprio a um discurso era, para Foucault, o resultado de “operações específicas e complexas” que punham a unidade e coerência de uma obra (ou conjunto de obras) numa relação com a identidade de um sujeito construído. Essas operações se baseiam num processo dual de seleção e exclusão. Primeiro, os discursos atribuíveis ao autor-função – a “*oeuvre*” [obra] – devem ser separados dos “milhões de traços deixados por alguém após sua morte”. Segundo ele, os elementos pertinentes à definição da posição do autor devem ser escolhidos entre os inúmeros eventos que constituem a vida de qualquer indivíduo [...]”. Ver: CHARTIER, Roger. *A mão do autor e a mente do editor*. São Paulo: Editora Unesp, 2014, p.139.

² “[...] Os processos legais que se desenvolveram na Inglaterra seguindo-se ao Estatuto da Rainha Anne em 1710 levaram a uma nova associação de noções de autoria individual, originalidade estética e propriedade literária, em oposição à escrita colaborativa, à reciclagem de histórias ou lugares-comuns e ao direito de cópia dos papeleiros. [...]” Ver: CHARTIER, Roger. *A mão do autor e a mente do editor*. São Paulo: Editora Unesp, 2014, p.139.

A elaboração dos Livros Didáticos de História

Do mesmo modo que problematizamos a função do autor nas obras do século XVI, esta indagação também é questionada na produção do livro didático que “[...] passou a ser manipulada por especialistas, e não mais por autores, impedindo a real identificação do produtor e escritor do texto. Ou melhor, sua autonomia fora praticamente perdida, e não mais reconhecida” (AMORIM, 2016, p.162).

O livro didático, apesar da preocupação do Estado, com a crença na efetividade de sua mediação do conhecimento, tornou-se um recurso lucrativo a partir do momento em que passou a ser fabricado por editoras privadas. Desde 1851, no Brasil, a produção de livros para crianças, especialmente os didáticos, tornou-se uma fonte de lucro capaz de sustentar, nos dias atuais, dezenas de editoras especializadas neste produto cultural. Ou, em outras palavras: “A importância do livro didático fez com que os editores passassem a considerá-lo como a ‘carne’ da produção de livros em contraposição às obras de literatura ou científicos, que correspondiam ‘aos ossos’” (MOREIRA, 2011, p.39).

Conseqüentemente, percebemos que a palavra impressa se constitui de poderes em ambos os séculos estudados. “[...] A tese agora clássica que estabelecia uma ligação próxima entre corrigir, padronizar e difundir textos e sua produção mecânica e a disseminação das oficinas tipográficas opunha-se frontalmente à perspectiva que ressaltava que a tipografia não tinha propriedades intrínsecas[...]” (CHARTIER, 2014, p.115). Aludidos poderes são obtidos pelas representações que passam ao leitor a credibilidade sobre o conhecimento que está sendo transmitido.

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

O livro didático, refletindo agora no século XXI, tornou-se um produto editorial que segue regras de produção e comercialização. Sua elaboração depende do editor, do

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

autor e dos técnicos responsáveis pelos processos gráficos em um período em que, cada vez mais, estes materiais estão repletos de imagens. O autor, neste caso, é menos responsável pelo produto final, que atende, por sua vez, muito mais à demanda de uma indústria cultural do que a função de mediar o conhecimento (BITTENCOURT, 1997). Mas, o livro didático é também um *depositário dos conteúdos escolares*, suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares. É por seu intermédio que são passados os conhecimentos e técnicas consideradas fundamentais para uma sociedade em determinada época. O livro didático realiza uma transposição do saber econômico para o saber escolar no processo de explicitação curricular. Neste processo, ele cria padrões linguísticos e formas de comunicação específicas ao elaborar textos com vocabulário próprio, ordenando capítulos e conceitos, selecionando ilustrações e fazendo resumos (BITTENCOURT, 1997).

O material didático é condutor de valores, ideologias e cultura. “Várias pesquisas demonstram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa”(BITTENCOURT,1997,p.72), de forma análoga às imagens produzidas na Europa sobre o novo Mundo, que revelavam a visão, cultura e valores da sociedade branca e cristã do início do Renascimento.

Por ser um meio de transmissão de conhecimento para um público juvenil, a linguagem do livro didático é apresentada cada vez mais de forma simplificada, o que, ao invés de auxiliar na educação, impede que os estudantes desenvolvam reflexões substanciais sobre os conteúdos. Os alunos acabam tendo acesso aos estudos acadêmicos e fontes utilizadas por historiadores de maneira simplória e muitas vezes equivocada, dificultando o desenvolvimento da autonomia na formação intelectual. “[...]Sua tendência é de ser um objeto padronizado, com pouco espaço para textos originais, condicionando formatos e linguagens, com interferências múltiplas em seu processo de elaboração associadas à lógica da mercantilização e das formas de consumo” (BITTENCOURT, 1997, p.73).

O livro didático é historicamente um recurso introduzido pela Companhia de Jesus no século XIX no Brasil. Neste período em questão, a intervenção do Estado na educação

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

teve grande crescimento, no entanto, a Igreja ainda fazia parte –mesmo que de forma indireta – do processo político de educação (AMORIM, 2016). No período em evidência, os livros eram alicerçados nas propostas estrangeiras, sobretudo da França e Alemanha. Contudo, as escolas que adotavam tais materiais começaram a reivindicar a produção de livros brasileiros, o que levou o governo a financiar uma política para a criação do livro didático, com a participação de editoras (AMORIM, 2016).

O estudo do percurso da disciplina de História nas escolas é importante, pois possibilita identificar o caráter ideológico à medida que percebemos a submissão de tal disciplina – coadunada ao ensino – aos interesses do Governo. Estas propensões são reconhecidas a partir de importantes mudanças educacionais que ocorreram no final do século XIX e perduram até os dias atuais, e que estão relacionadas à composição dos livros didáticos utilizados nestes períodos.

Nos anos 70 do século XIX, a disciplina de História adquiriu grande relevância ao contribuir para a formação de uma identidade nacional através do ensino de uma “História Nacional”. Trazendo esta reflexão para a atualidade, inferimos que este exercício de relação entre o conhecimento da História e a construção de uma identidade nacional perpetua na elaboração das leis educacionais do século XXI. (BITTENCOURT, 2011).

No final da década de 1880, notamos que com a determinação do fim da escravidão, agregado à ampliação da migração e da urbanização, aumentaram as discussões políticas sobre cidadania, “devendo [...] os direitos sociais e civis serem estendidos a um número cada vez maior de pessoas” (BITTENCOURT, 2011, p.61). A crescente demanda urbana proporcionou, assim, uma frequência maior às escolas que tinham o papel de, por meio do ensino de História, sedimentar uma identidade nacional, despertar o patriotismo e forjar uma homogeneização do passado na constituição da almejada Nação, exaltando os grandes heróis e, por sua vez, excluindo as classes populares de qualquer participação histórica.

O ensino de História na escola primária precisava assim integrar setores sociais anteriormente marginalizados no processo educacional sem, contudo, incluir nos programas curriculares a participação deles na construção histórica da Nação. Para a maioria dos educadores que concordavam com a escolarização das classes populares, a História a ser ensinada, desde o primeiro ano escolar, aos trabalhadores livres que emergiam em substituição aos escravos deveria inculcar determinados valores para a preservação da ordem, da obediência à hierarquia, de modo que a Nação pudesse chegar ao progresso, modernizando-se segundo o modelo dos países europeus. O conceito de cidadania, criado com o auxílio dos estudos de História, serviria para situar cada indivíduo em seu lugar na sociedade. Cabia ao político cuidar da política, e ao trabalhador comum restava o direito de votar e de trabalhar dentro da ordem institucional. Os feitos dos ‘grandes homens’, seres de uma elite predestinada, haviam criado a Nação, e os representantes dessas mesmas elites cuidariam de conduzir o País ao seu destino. (BITTENCOURT, 2011, p.64).

Fica patente, portanto, que o ensino de História tinha como meta servir à manutenção da ordem e da aceitação social de cada indivíduo, fortalecendo os limites de uma sociedade que ainda se configurava de forma estratificada no final do século XIX, mas que, no entanto, se pretendia igual, ao garantir aos cidadãos direitos como a educação.

Já no início do século XX, preponderava uma disciplina baseada na elite branca, que exportava os modelos europeus e que identificava uma espécie de mestiçagem passiva aos acontecimentos. Naquele momento, o sustentáculo dos conteúdos escolares de História era o patriotismo, com o objetivo de formar uma unidade nacional pautada em pressupostos eurocêntricos. Este projeto de uniformização teve, contudo, oposição, pois, “houve tentativas de voltar para a história americana e a constituição de uma história pela qual se pudessem identificar os traços de mestiçagem na própria construção da sociedade brasileira”(BITTENCOURT, 2011, p.65).O referido projeto não teve sucesso,

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

pois acabou prevalecendo a identidade nacional fundamentada na Europa, e uma história nacional apreendida como extensão do velho continente.

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

O ‘outro’ é, nessa visão, entendido como alguém diferente que merece simpatia, a fim de ser evitada a formação de um espírito nacionalista xenófobo e de antagonismo que, de alguma forma, pudesse favorecer tendências belicosas. O importante nas atividades [...] é a criação de uma atmosfera pedagógica, para formar, a partir da escola, um indivíduo socialmente eficiente para o sistema. (BITTENCOURT, 2011, p.75).

Incorporado ao supracitado espírito nacionalista e antirradical da época, os anos compreendidos entre 1942 e 1951 incluíram a Reforma Capanema, na qual o currículo de modelo integrado mudou para o justaposto, havendo a separação da disciplina de História em História do Brasil e História Geral (FREITAS, 2013).

Os livros produzidos neste período foram reeditados durante toda a época da Primeira República. “*Lições de História do Brasil*”, de Joaquim Manuel de Macedo é um exemplo deste tipo. O livro deste autor continuou sendo utilizado mesmo após 30 anos de seu falecimento. Percebemos, assim, que durante o século XX, a reedição dos livros clássicos por um longo período foi comum, sendo que alguns deles, como “*História do Brasil*” de Joaquim Silva, alcançou chegar à 24ª edição em 1950 (AMORIM, 2016).

Já os anos de 1950 a 1960 foram marcados por novas propostas relacionadas aos objetivos e métodos de ensino. As críticas, oriundas dos professores formados pelos

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

cursos de História criados no Brasil a partir de 1934, consistiam em aliar o conhecimento da História política ao da História econômica. Porém, o predomínio de uma História eurocêntrica e o conceito de civilização difundido nos anos anteriores não foram alvo de reformulações (BITTENCOURT, 2011).

Na década de 70, sob o Regime Militar, houve um processo de reorganização escolar com a volta dos Estudos Sociais de caráter dogmático, engrandecendo a Nação e o patriotismo. Mesmo em circunstâncias adversas de controle da liberdade de expressão, durante os anos de 1970, os povos indígenas lograram criar organizações representativas, denominadas de Movimento Indígena Brasileiro, que tinham a finalidade de unificar as lutas por educação, saúde, terra e outras garantias. Ao longo das décadas de 70 e 80 o Movimento Indígena e o Movimento Negro surgiram como movimentos sociais, e exerceram pressões sobre o governo, este que, por sua vez, acabou garantindo as conquistas de direitos na Constituição de 1988 (BARBOSA, 2011).

A Carta Maior de 1988 reconhece a pluralidade cultural como parte integrante do país, busca combater a discriminação racial e promover a valorização das identidades étnicas (SILVA e PEREIRA, 2013). No círculo educacional, por conseguinte, foram feitas reformulações curriculares que acompanharam a redemocratização e privilegiaram o ensino das camadas populares com formação política, a fim de incentivar a participação popular nos setores sociais democráticos. “Como parte da política liberal, o MEC comprometeu-se a realizar total reformulação curricular, que abarcasse todos os níveis de escolaridade, do infantil ao superior, para atender aos novos pressupostos educacionais” (BITTENCOURT, 2011, p.103).

Contudo, mesmo com amparo da Constituição, e enfatizado pela LDB, a garantia ao respeito às diferenças não foi suficiente para que a prática de discriminação racial fosse dirimida. Tomemos como exemplo o debate anterior a 1978. A criação da Fundação Nacional do Índio (Funai), que fora instituída em substituição ao antigo SPI – acusado de corrupção e dissolvido – era vinculada ao Ministério do Interior. Este órgão, por sua vez, era incumbido do “desenvolvimento” do país, mas via nos índios³ empecilhos para tal fim

³ “As terras indígenas e o usufruto exclusivo de seus recursos pelos índios gozavam de proteção constitucional, e o governo manifestava orgulho de sua legislação indigenista. Para levantar o embargo

(CUNHA, 2012). A discussão sobre os povos indígenas voltou ainda em 1980, quando o presidente da Fundação Nacional do Índio (Funai) lançou a questão sobre “quem é e quem não é índio”, inquietação que não tem embasamento acadêmico, mas que atribui à Funai “a iniciativa, até agora reservada aos interessados, de emancipar índios mesmo à sua revelia, [...]. Esta indaga e não decreta. Trata-se, isso sim, segundo tudo indica, da tentativa de eliminar índios incômodos, [...]” (CUNHA, 2012, p.101). Frente a questões como essas, os movimentos sociais passaram a denunciar a neutralidade do Estado, exigindo ações afirmativas. Dentre as manifestações, observamos a ação do Movimento Negro, e da Marcha Zumbi dos Palmares, que chamaram a atenção para o reconhecimento da existência de racismo no Brasil. Em resposta a esta dinâmica, no ano de 1996, o governo lançou o Programa Nacional dos Direitos Humanos que objetivava a superação da discriminação racial no país, fazendo com que o tema da diversidade como construtora da identidade nacional entrasse em pauta como discussão social e educacional.

Em conformidade com o programa Nacional dos Direitos Humanos, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), elaborada, no ano seguinte, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) com temas transversais, almejando promover o respeito à diversidade, bem como a integração de todas as áreas do conhecimento, tendo, ainda, como um de seus objetivos garantir a todos os estudantes brasileiros o direito aos saberes necessários para o exercício da cidadania plena, desconstruindo o conceito de Brasil mestiço contido nos livros didáticos e nas representações da identidade brasileira que “[...] se construiu a partir de decepções convergentes, eruditas e populares, da efetividade de *uma* cultura brasileira. Ou seja, a uma cultura brasileira mestiça corresponderia uma identidade brasileira, igualmente mestiça” (MATTOS, 2003, p.128). A redação dos PCNs alerta sobre o caráter homogeneizado destas formulações que foram e continuam sendo retratadas no ambiente escolar.

legal sobre as terras indígenas, imaginou-se um expediente; era só emancipar os índios ditos aculturados. Na realidade, o que se tentava emancipar eram as terras, que seriam postas no mercado, como os Estados Unidos haviam feito no século XIX”. Ver; CUNHA, Manuela Carneiro da. “Três peças de circunstâncias sobre direitos dos índios”; “O futuro da questão indígena”. Índios no Brasil: História, Direitos e Cidadania, São Paulo: Claro Enigma, 2012, p. 100.

É importante que ressaltemos o tema transversal da Pluralidade Cultural, que inicia a inserção dos chamados grupos minoritários na pauta educacional de forma explícita, ao afirmar ser a sociedade brasileira constituída por diferentes etnias, e que, por isso, dever-se-á respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem, combatendo o preconceito e a discriminação (SILVA e PEREIRA, 2013).

A esse arcabouço jurídico-normativo são acrescentadas as Leis 10.639 de 9 de janeiro de 2003 e 11.645, de 10 de março de 2008, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de História da cultura afro-brasileira e indígena no currículo oficial da rede de ensino. Elaboradas no ambiente da educação pela tolerância – ou no movimento internacionalista da década de 1990 em favor dos Direitos Humanos –, ordenam a inclusão da experiência de grupos representados como passivos e vítimas desde a colonização como atores no processo de formação da identidade e, por conseguinte, da nação brasileira (FREITAS, 2013). As novas Leis estabelecem três princípios: a consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento de identidades e de direitos, e as ações educativas de combate ao racismo e às discriminações. Todavia, o emprego da lei ainda não é o ideal, uma vez que, mesmo aumentando a discussão nas salas de aula e implementando mudanças nas matérias escolares, o ensino destas temáticas ainda se realiza de maneira efêmera. Há espaços escolares em que o ensino avançou, no entanto, o que mais se encontra são trabalhos específicos nas comemorações da Consciência Negra ou no Dia do Índio.

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

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

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

consulta para a preparação de aulas (COELHO, 2009). Constituindo, para a maioria dos estudantes, o único contato com o livro.

Por isso, os materiais didáticos são considerados por Circe Maria Fernandes Bittencourt (2011, p.296) como “mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina”. Portanto, estudá-los faz-se necessário à medida que são identificados como instrumentos de controle do ensino.

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

As apropriações das imagens de Theodor de Bry

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

[...] A história de Las Casas, escrita por volta de 1542, reflete a crise dual da colonização espanhola: uma crise da consciência espanhola em face das atrocidades cometidas pelos conquistadores que “privam suas vítimas da salvação prometida pela verdadeira fé e enviam seus perpetradores para o castigo eterno” e que provocava uma crise de legitimidade da soberania espanhola sobre o Novo Mundo. Essa soberania fundamentava-se na doutrina da transmissão aos reis de Portugal e Espanha do *potestas* universal que o Papa havia recebido de

Cristo. Os teólogos da Universidade de Salamanca opunham essa visão a filosofia tomista da lei natural, que reconhece a soberania de príncipes indígenas e, como consequência, declara que a soberania dos conquistadores deve fundamentar-se em “títulos justos” (CHARTIER, 2014,p.200).

Segundo Las Casas, os índios eram forçados a trabalhos excessivos, e sofriam massacres e torturas pelos espanhóis. Nas obras do referido autor, tais temas assumem moldes proféticos e apocalípticos, o que havia “[...] ofendido Deus gravemente”(CHARTIER, 2014, p.201), levando-O a uma vingança “[...] terrível: a destruição das índias anunciava a iminente destruição da própria Espanha. Assim, Las Casas relacionava estreitamente o tema profético da punição de um reino cruel e tirânico [...], com a estigmatização dos horrores da conquista [...]”(CHARTIER, 2014, p.201).

Em 1579 foi publicada na Antuérpia a versão francesa da obra de Las Casas pelo protestante flamengo Jacques de Migrode com o título *Tiranía e crueldades dos espanhóis perpetradas nas Índias Ocidentais, chamadas de Novo Mundo*, “[...] o texto havia mudado profundamente de significado [...]”(CHARTIER, 2014, p.201).

Mesmo que a Espanha regulamentasse meios pacíficos de conquista, ela apoiava o uso da força em casos de resistência, e a denúncia de Las Casas gerou um mal-estar entre as autoridades espanholas. No mesmo período, as províncias calvinistas dos Países baixos formaram a União de Utrecht, a fim de garantir sua identidade religiosa contra a tirania do rei da Espanha. O intento da tradução da obra de Las Casas era advertir sobre as atrocidades cometidas pelos espanhóis na América, impedindo um acordo com eles.

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

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

exotismo etnográfico e desempenharam um papel essencial em criar uma imagem repelente da América (CHARTIER, 2014).

A publicação da obra de Las Casas juntamente com as gravuras de DeBry era uma extensão da guerra de imagens entre protestantes e católicos em meio às disputas religiosas, “[...]Elas respondiam a outra série de 29 gravuras publicadas em 1587 na Antuérpia (cidade que se tornara um bastião católico) por Richard Verstegan com o título “[...]teatro de crueldades dos heréticos de nosso tempo]” (CHARTIER, 2011, p.202) . As imagens mostravam “[...]os atos violentos cometidos por protestantes na Inglaterra, nos Países Baixos e na França” (CHARTIER, 2011, p.203), sendo um chamado à vingança contra os protestantes bárbaros e cruéis.

No contexto das guerras religiosas, que também eram conflitos políticos, a ostensividade da violência do outro lado desempenhava um papel essencial. Se para os católicos tais retratos eram parte natural das hostilidades, os protestantes, que em geral hesitavam mais em manipular imagens, os consideravam constrangedores. Daí a manobra de Mogrode e De Bry para substituir por índios os protestantes reformados e apontar a violência “ali” para mostrar a toda a Europa as abomináveis crueldades perpetradas pelos católicos espanhóis (CHARTIER, 2014, p.203).

As imagens de De Bry consolidaram a *Leyenda Negra* mais que os textos de Las Casas, demonstrando o apelo das gravuras que já haviam sido editadas na edição latina e alemã de *La Historia del Mondo Nuovo*, de Girolamo Benzoni, publicada em Frankfurt em 1594, 1595 e 1596 (CHARTIER, 2014).

Como podemos notar, os livros são editados com base nas preferências e interesses das questões mercadológicas. Por este ângulo, o estudo das obras deve seguir “[...] o mesmo curso que o das sociedades, que hoje põe mais ênfase nas relações do que em taxonomias, e mais em contextualizações dinâmicas do que em tabelas de classificação”(CHARTIER, 2014, p.203).

No Brasil, as imagens de Theodor de Bry foram estudadas por diversos autores ao longo do século XX. A obra muito conhecida de Ronald Raminelli (1996, p.60), *Imagens da Colonização*, analisa como Theodor de Bry vinculou as imagens da América “a interesses afetivos, financeiros e políticos, pois [...] era um ativista contra o domínio espanhol no novo Mundo”, uma vez que, para ele, a “coleção pretende ainda incentivar a colonização protestante do novo continente e arranhar a hegemonia espanhola na Europa. As atrocidades denunciadas comprovam a incapacidade dos católicos, sobretudo dos ibéricos, de lançar as sementes do cristianismo em territórios além-mar” (RAMINELLI, 1996, p.60). Raminelli (1996, p.60) defende que De Bry objetivava denunciar, através das imagens, a guerra, a antropofagia, o barbarismo, e mostrar que os protestantes eram “os verdadeiros enviados de Deus e promotores da cristianização”, e que deveriam “reverter a selvageria e implantar no novo território uma ‘civilização’” (RAMINELLI, 1996, p.60).

Segundo Thereza Baumann (2000, p.15) os volumes de De Bry tinham a função de estimular o comércio, a colonização e a difusão do cristianismo no Novo Mundo, “o objetivo era a publicação de textos que sensibilizassem Elizabeth I a decidir-se não só por uma participação ativa nos projetos de expansão atlântica retomando o projeto da Virgínia, interrompido em 1588, mas também tornar familiar aos europeus a presença dos ingleses em terras americanas. E, sobretudo, difundir a ‘verdadeira’ religião”, no caso, a protestante.

Janice Theodoro, por sua vez, encontra nas imagens algo mais do que a crítica à violência dos conquistadores espanhóis perante os indígenas. Para ela, a coleção revela “o conteúdo responsável pela caracterização do grande debate teológico instaurado nessa época, a partir do qual se constitui um novo projeto político que irá caracterizar o pensamento moderno” (THEODORO, 2004, p.99-100). O estudo da obra, fruto do século XVI, revela “a circunstância em que o homem, em consonância com a sua natureza, percebe-se livre, portanto capaz de interferir na vida política por intermédio de uma filosofia moral” (THEODORO, 2004, p.95). Segundo a estudiosa, este é o tema central da obra, que não pretendia apenas criar uma imagem da América, mas produzir uma “escrita” visual capaz de “expressar os dilemas do pensamento moderno, especialmente o que dizia respeito à relação entre política e filosofia moral” (THEODORO, 2004, p.99).

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

Outro ponto forte mencionado pela autora é a crítica à intolerância⁴ entre os homens, uma vez que os conquistadores “para De Bry estavam mais preocupados em matar, destruir e dominar do que em combater os costumes bárbaros e a idolatria especialmente” (THEODORO, 2004, p.105).

O aperfeiçoamento da imagem do índio americano do século XVI foi dada por Theodor de Bry. Ele, muito mais detalhista do que um editor comum, delineava suas gravuras para torná-las fascinantes. Todos os corpos que representava seguiam as convenções neoclássicas europeias da época (ZIEBEL, 2002). Sua obra reforçava “seu propósito de não querer dizer mais que a ‘verdade’, sendo que as gravuras servem como prova dessa ‘história verídica’” (ZIEBEL, 2002, p.99).

Todavia, a mesma imagem é usada em diferentes momentos, uma vez que “naquela época, ainda não se considerava um demérito copiar ideias ou composições alheias” (GOMBRICH, 2013, p.212).As reincidências das ilustrações levaram à construção de uma imagem da América de homens nus, ferozes e antropófagos.

Os mesmos frontispícios são usados com enunciados diferentes. Séries completas de imagens se integram dentro de contextos que não têm nenhuma relação entre si, além daquele que une como parte de um mesmo conjunto. Emprega, por exemplo, o mesmo frontispício para Hans Staden e Jean de Léry. Os dois textos, mesmo sendo diferentes, têm como objeto em comum os costumes dos povos brasileiros. Usa-o, ainda, para ilustrar a sétima parte – a viagem de Ulrich Schmidl –, que não descreve nenhuma cena de canibalismo, sendo que a imagem principal do frontispício se refere a esse costume (ZIEBEL, 2002).

As imagens da América, produzidas por Theodor de Bry, documentam um encontro cultural e as reações europeias sobre ele. Ao analisá-las podemos estabelecer as

⁴ “A palavra tolerância deve ser entendida dentro do contexto da época. Tolerância significa, hoje, respeito às diferenças, ou seja, uma cultura deve respeitar a outra supondo que nenhuma delas é a expressão de uma verdade absoluta. Já no século XVI tolerar significa admitir um mal menor para evitar um mal maior, ou seja, existia, para os cristãos, uma verdade maior, universal, em razão da qual era possível fazer concessões resguardando, sempre, o princípio básico.” Ver THEODORO, 2004, p.105.

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

“diferenças” retratadas sobre o homem americano, o que nos permite atingir as expectativas e dificuldades enfrentadas no século XVI na Europa (GUILHOTI, 1992).

Num nível mais profundo, estas imagens podem ter ainda mais para nos revelar sobre o Ocidente. Muitas imagens aqui examinadas representaram o outro como uma inversão do eu. Se a visão do outro é mediada por estereótipos e preconceitos, a visão do eu implicada pelas imagens é ainda mais indireta. Contudo, oferece precioso testemunho, se ao menos pudermos aprender como lê-las. O que as pessoas num determinado lugar e tempo veem como “sub-humano” nos revela muito a respeito da maneira como elas veem a condição humana (BURKE, 2004).

As imagens das populações encontradas na América tornaram-se constante nas artes visuais, “nos painéis e nas iluminuras, os nativos tomaram a forma de personagens bíblicos ou ganharam feições do tradicional homem selvagem” (RAMINELLI, 1996, p.158). A preocupação comum em revelar a figura do indígena para a Europa construiu imagens que não diferenciavam suas características físicas (GUILHOTI, 1992).

O problema evidencia-se nos elementos que distingue os americanos dos europeus. O ilustrador certamente deve ter sido confrontado com uma série de problemas. O emprego no texto da fórmula *ex negativo*, por exemplo, ou a contínua comparação com elementos da realidade europeia tornavam difíceis a concretização de imagens. Além disso, deve considerar-se que a cor avermelhada, dada como característica do americano, só era possível de demonstrar em manuscritos, nos quais as ilustrações eram pintadas à mão, mas não nos impressos em preto e branco. A única maneira de caracterizar o habitante do Novo Mundo era através de atributos e de atividades que o associavam a um círculo cultural distinto (ZIEBEL, 2002).

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

Compreender os atributos do americano similares aos dos corpos europeus, que seguiam a tradição renascentista da época, não desconsideram a importância do estudo dessas imagens. Deve-se ter em mente que a reprodução não poderia ser diferente, uma vez que “o que vemos é a pintura traduzida nos termos da nossa própria experiência. [...] Só podemos ver as coisas para as quais já possuímos imagens identificáveis, assim como só podemos ler uma língua cuja sintaxe, gramática e vocabulário já conhecemos”(MANGUEL, 2003, p.27). Não conseguimos representar aquilo que não conhecemos, já que no século XVI, “a cultura a que pertenciam lhes propiciava diferentes experiências e capacidades visuais bem como lhes fornecia estruturas conceituais distintas das nossas” (BAXANDAL, 2006, p.159), e para que um novo elemento fosse introduzido, deveria se fazer uso do que era conhecido, sendo a partir das similitudes e da negação das mesmas que se construiu o americano.

No século XVI os habitantes do Novo Mundo despertaram a curiosidade do europeu. O estado natural em que foi encontrada a América facilitou a identificação, ora positiva, devido à “naturalidade” da população que se contrapunha à civilização do velho mundo, identificada por pensadores da época como corruptora, e ora negativa, devido à violência endêmica da guerra, e pelos costumes denominados bárbaros que os aproximavam de seres demoníacos (GUILHOTTI, 1992). As imagens que consolidaram a percepção sobre o indígena foram construídas de acordo com o interesse dos colonizadores. Segundo Ronald Raminelli, tais concepções não são unicamente provenientes de seculares e religiosos, mas deve muito também à filosofia e teologia ocidental.

A gravura 1, de Theodor de Bry, é importante para analisarmos o processo de formação do imaginário sobre América e a presença dos referenciais medievais. A imagem, que se baseava nos relatos de viajantes, tinham acréscimos de elementos próprios da cultura europeia. Como podemos perceber, não encontramos nos relatos seres demoníacos, mas esta era uma forte discussão do velho continente no período em questão. Desta maneira, De Bry resolve retratar seres malignos atacando os tupinambás, que tomados por esses demônios, atacam os europeus. O conteúdo da imagem se completa, “o leitor tomaria conhecimento dos costumes exóticos, dos rituais de canibalismo, e,

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806
imediatamente os relacionaria com as práticas demoníacas” (RAMINELLI, 1996, p.65),
a intervenção facilitaria a apreensão do expectador no momento em que as bruxas e os
demônios permeavam a imaginação europeia.



Imagem 1⁵

Através da obra de Theodor de Bry podemos entender os debates seiscentistas. Como afirma Baxandall (2006, p.157), analisar a intenção de uma obra suscita problemas como “até onde poderemos penetrar na estrutura das intenções de pintores que viveram em culturas ou períodos históricos distantes do nosso”, e como “saber se conseguiremos provar ou validar em algum nível nossas explicações”(BAXANDALL, 2006, p.157). Por conseguinte, não temos por finalidade desvendar aquilo que de fato pensava De Bry ao

⁵Theodor de Bry, sec. XVI Stapleton Collection/ Corbis/ LatinstockDisponível em: http://www.editoraajs.com.br/pnld2015/conexao_historia/livros/Hist1/His01PC_miolo/VOL-1/Chis1-25G/index.html

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

produzir suas imagens, uma vez que a maneira como as pessoas pensavam no século XVI, suas expectativas, e a maneira que utilizavam para explicar suas pinturas é muito diferente da maneira como as explicamos hoje. O que propomos é compreender como “cada cultura também favorece determinados tipos de desenvolvimento cognitivo em grandes grupos da população. Viver numa cultura, crescer e aprender a sobreviver é passar por um aprendizado perceptivo específico. Aprendemos hábitos e capacidades de discriminação que influem no modo de lidar com os novos dados que a sensação oferece ao espírito” (BAXANDALL, 2006, p.160). Desta forma, tencionamos perceber como De Bry estava circunscrito em um momento político e religioso, e de que maneira comunicou os impasses de seu presente, enunciando uma discussão por meio de suas gravuras.

Imaginário

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

A imagem da qual partem nossos estudos, está presente em dois livros: *Projeto Apoema* (EDITORA DO BRASIL, 2015), ao final da Unidade 4 *As sociedades coloniais na América*, como proposta de exercício sob o título *Agora é com você*. A mesma imagem aparece também no livro *História Sociedade e Cidadania* (FFTA, 2015), Unidade 10 *A formação do Estado Moderno*, no capítulo 10: *As grandes navegações*.

Imagem 2 (EDITORA DO BRASIL, 2015, p.260)

Concentramo-nos então em examinar qual o significado dado à palavra

AGORA É COM VOCE

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

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

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



Theodore de Bry. Alegoria da viagem de Fernão de Magalhães, 1590. Gravura.

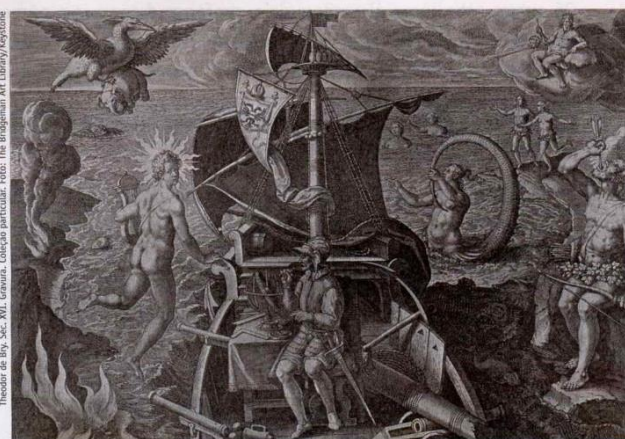
Quando os europeus (especialmente ibéricos, pioneiros na exploração americana) chegaram à América, esta já havia sido dominada por suas fantasias, seus desejos, limitações e recalques. A América foi sonhada muito antes de ser descoberta, não como América, mas como continuidade do paraíso terreal. [...]

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

“imaginado”, “fantasia” e “paraíso terreal” presentes no texto, e qual relação mantêm com a imagem escolhida de Theodor de Bry. Procuramos estabelecer, através da observação da figura, como a América foi construída por intermédio do imaginário europeu. Os cronistas, artistas e editores contemporâneos aos “descobrimientos” não reproduziram somente o que viram, mas buscaram expressar também conceitos morais e doutrinários a partir de um universo desconhecido, mas que já estava presente em seu cotidiano (THEODORO, 1992, p.48).

Cabral toma posse das terras brasileiras

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



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

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

Imagem 3 (FFTA, 2015, p.212)

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

religiosidades” e “ciências”. São estes, portanto, os temas que guiaram nossa pesquisa.

Após o descobrimento, os europeus que chegaram ao além-mar encantaram-se com a vegetação e com os sinais da proximidade do Paraíso Terrestre. “Os aventureiros encontraram aqui indícios de um mundo há séculos presente na literatura de viagem e aproximaram o novo continente das fronteiras conhecidas pelo imaginário europeu” (RAMINELLI, 1996, p.137). Monstros, sereias, seres exóticos e montanhas de ouro eram as maravilhas da América, os europeus que aqui chegaram tentavam organizar esse novo local com os conhecimentos que possuíam sobre seu continente, unindo realidade à fantasia.

O que mais exercia fascínio sobre os homens da Idade Média, mesmo que estas referências venham de tempos mais antigos, era a busca por um paraíso terrestre e a ideia de uma idade de ouro que segundo Jacques Le Goff, (1985, p.24) “não estão para diante, no futuro, mas para trás, no passado, e se procura reencontrá-los num *millenium* utópico não é em vista de um horizonte futuro mas enquanto retorno ao que está para trás”. E esta procura por aquilo que ultrapassa a realidade é denominado por Le Goff como *mirabilis* que quer dizer, algo que está totalmente inserido no cotidiano sem que haja indagações sobre ela, ou seja, está totalmente presente em uma sociedade que caminha para o racional (LE GOFF, 1985, p.26), sem haver necessariamente uma dissonância entre os conceitos.

“As grandes viagens dos séculos XV e XVI foram também uma abundante fonte de fantasmas de todos os gêneros, uma fábrica do fantástico e do maravilhoso. Elas revelam (ou pretendem revelar) a existência daqueles seres monstruosos que os homens da Antiguidade, da Idade Média e da primeira modernidade procuravam” (NOVAES, 1998, p.11). Nesta passagem, Adauto Novaes nos remete à imagem que estudamos, em meio à viagem de Fernão de Magalhães, estão representados os seres lendários que habitavam o Oceano que busca desbravar. Ao mesmo tempo que traz à tona seres fantásticos, demonstra muito bem a fusão representada pela imagem junto ao símbolo de uma das maiores expressões da aplicação da ciência naquele período, que eram as caravelas, as armas e o domínio das técnicas de navegação. O que nos parece claro na imagem é como a ciência está no centro da época, mas ainda é influenciada pelas crenças vindas da antiguidade, assim como pela religiosidade medieval, não tendo havido uma

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. **ISSN 2594-8806**

ruptura entre os períodos, mas uma convergência. A imagem nos mostra claramente a continuidade dos pensamentos antigos, medievais e modernos, além do uso da ciência que possibilitou viagens mais longas, com a transposição dos medos que povoavam o imaginário europeu.

Durante um longo período, a Ásia foi sinônimo do maravilhoso e ocupou o imaginário ocidental com seus impérios, reinos, monstros –como arimaspos e blêmios, paraísos fantásticos e a abundância de ouro e prata. No Novo Mundo, todavia, estas tradições sofreram mudanças na América, adquirindo novas características singulares relacionadas às expectativas dos colonizadores, mas a questão econômica ainda estava presente, e o ouro e a prata foram importantes para alimentar o imaginário europeu na busca pelo Novo Mundo.

[...] Relativamente pouca importância é dada ao lugar geográfico específico- o oceano Atlântico- onde se passa a aventura. Não obstante, a fixação da terra prometida numa ilha ocidental contraria interpretação eclesiástica canônica, que associava o paraíso ao confim do Oriente. Tal localização ocidental é incomum e sugere a existência de um sincretismo cultural que paulatinamente iria consolidando a imagem do inexplorado oceano Tenebroso como espaço de prodígios e mistérios. No encontro do paraíso terrestre atlântico mesclam-se, certamente, heranças Greco-romanas e antigas sagas celtas (Jardim das Hespérides, Ilhas dos Bem-aventurados, paraíso de Avalon) com tradições cristãs. Mas esses sincretismo não deve surpreender o leitor. Sabe-se que as fontes pagãs, adaptadas a causas cristãs, exerceram papel fundamental na sistematização do conhecimento imaginário do remoto durante o Medievo. O principal problema é outro: a localização atlântica do paraíso atesta que a utopia é geograficamente transferível e que, uma vez abandonada seu *locus* originário, é capaz de adquirir novas características e funções. (GIUCCI, 1992, p.12).

A busca pelas terras prometidas encontra sua origem nos textos fundadores do Paraíso Cristão. Sabemos que nenhuma iconografia que alude ao Paraíso é gratuita, e

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

que todas estavam repletas de significações, devendo ser lidas por meio de códigos religiosos, sem negar, no entanto, a especificidade e autonomia das imagens (DELUMEAU, 2003).

De acordo com Sérgio Buarque de Holanda (1992, p.184), “essa psicose do maravilhoso não se impunha só a singeleza e credulidade da gente popular”. A concepção de que do “outro lado do Mar Oceano se acharia, senão o verdadeiro Paraíso Terreal, sem dúvida um símile em tudo digno dele, perseguia, com pequenas diferenças, a todos os espíritos” (HOLANDA, 1996, p.184), e os faziam crer que em um novo hemisfério estariam as realizações de seus sonhos. Tais pensamentos foram avivados por imagens que trazem estampadas o “desejo” dos europeus.

A partir do século XV, principalmente nos Países Baixos germânicos, onde De Bry havia se exilado das perseguições religiosas que sofria, os artistas passaram a se preocupar mais com as feições humanas, a paisagem, os objetos cotidianos, os animais, as flores e os contornos das cidades, estilo que ficou conhecido, desde Erwin Panofsky como *ars nova* dos Países Baixos, ou seja, o aparecimento do mundo exterior nas pinturas, principalmente pelo uso da perspectiva, sobretudo nas obras de Jan van Eyck (DELUMEAU, 2003, p.138), e que podemos ver também na imagem produzida por De Bry, estilo que confere maior realidade à obra.

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

É importante ressaltar que Theodor de Bry seguia a religião protestante, e suas imagens manifestam claramente dita vertente. Como afirma Jean Delumeau (2003, p.411), “em terra protestante, a prioridade não era descrever em detalhes os lugares paradisíacos, mas incitar o desejo da alegria perfeita e indicar o caminho –de fé e de

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

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

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

[...]De fato, esta geografia imaginária reflete as fantasias do centro projetante. Se no sonho do ordenamento racional homérico sobrevivem marginais os monstros inconquistáveis, como ocorre na *Odisséia*, na peregrinação de São Brandão a visão paradisíaca retrata, com suas imagens de abundância e justiça, o desejo de cancelamento da miséria e da injustiça que afetavam segmentos descontentes da sociedade medieval. No primeiro exemplo mencionado, o mundo de “fora” simboliza pânico, instabilidade e barbárie; no segundo, anuncia estabilidade, abundância e felicidade. Mas em ambos os casos o remoto ao centro projetante assume o caráter de área prodigiosa “em si”, de região espacial e temporalmente autônoma da estratégia cultural e retórica que a engendra. O maravilhoso sustenta-se num sistema de oposições: reside na diferença, no contrário ao conhecido, no inaudito. (GIUCCI, 1992, p.65).

Em momentos em que nossos documentos oficiais sobre ensino, como a Lei 11.645 e o PCN Pluralidade Cultural, que nos incentiva a uma educação que não seja

eurocêntrica, devemos nos perguntar quais são as possibilidades de discutir esta primeira visão sobre a América, e como ela repercutiu na construção de nossa História, de nossa identidade, e se há, ainda, influência desta visão nos dias atuais.

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

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

Assim sendo, ao estudarmos o período da chegada do europeu à América “contrapomos ao *universo sensível* (repleto de argumentos emocionais), tipicamente medieval, um *universo inteligível*, dominado pela experiência empírica e pelo entendimento (repleto de argumentos matemáticos)” (THEODORO, 2004, p.51). E percebemos que o imaginário caracteriza as transformações ocorridas entre os séculos XIV e XVI, servindo como elemento fundador à empresa colonial que se manifesta como resultado de uma política econômica, e, principalmente, como forma de uma estrutura mental, comprovando que o período das navegações não foi marcado somente pelo pensamento moderno. A imagem, portanto, traz vestígios da mentalidade medieval

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

e renascentista, propiciando-nos “*reconhecer*, concomitantemente, a convenção da *veracidade* e da *fantasia* ou *imaginação*” (THEODORO, 2004, p.41). Temos clareza de que esta visão era compartilhada entre os contemporâneos daquele período, fazendo parte de um mesmo sistema conceitual que nos possibilita a “compreensão histórica de uma época”, e, pois, esta deveria ser a função da imagem no livro didático, e não apenas a de um adereço ilustrativo. Como bem vimos, as gravuras não são utilizadas para questionar o período estudado e sua produção, uma vez que em nenhum dos livros que analisamos tais imagens vêm acompanhadas de informações sobre o autor ou a obra da qual foram retiradas.

Outro ponto fundamental que a imagem nos permite explorar, o que não é feito em nenhum dos livros didáticos, é sobre o universo marcado pela imaginação e pelas razões das descobertas. Desse modo, podemos demonstrar o convívio intercultural estabelecido na América ao trabalharmos que a veracidade não deve ser o único pilar a sustentar o estudo da História, pois devemos analisar relatos literários, crônicas e pinturas, uma vez que, como afirma Tzevan Todorov (1999, p.64);

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

A possibilidade de conduzir o entendimento de como um fato é recebido em sua época, sendo ele verdadeiro ou não, é tão importante para o estudo do período, e vem de encontro com as demandas atuais, podendo ser ensinado, por exemplo, com esta imagem produzida a centenas de anos.

É neste afã de uma nova possibilidade para o ensino que aludimos à Michel de Montaigne (2010, p.92), que nos falou há tanto tempo e que é ainda tão atual;

[...] os professores não param de gritar em nossos ouvidos, como quem entornasse o conhecimento num funil: nossa tarefa seria apenas repetir o que nos disseram. Gostaria que ele corrigisse essa prática e que desde o início, segundo a capacidade do espírito que tem em mãos, começasse a pô-lo na raia, fazendo-o provar, escolher e discernir as coisas por si mesmo. Ora abrindo-lhe o caminho, ora deixando-o abrir. Não quero que só o preceptor invente e fale: quero que, quando chegar a vez de seu discípulo, o escute falar. Sócrates e mais tarde Arcenislau mandavam primeiramente seus discípulos falarem, e só depois lhes falavam. *Obestplerumqueiis, quidiscerevolunt, auctoritaseorum, quidocent.* [A autoridade dos que querem ensinar é, no mais das vezes, nociva para os que querem aprender.] É bom que o faça trotar à sua frente para avaliara sua andadura e avaliar até que ponto deve se pôr em seu nível para adaptá-lo à sua força. Senão respeitamos esse equilíbrio, estragamos tudo. [...] Regurgitar a comida tal como engolimos é sinal de sua crueza e de indigestão: o estômago não fez seu trabalho se não mudou o estado e a forma do que lhe foi dado a digerir. Nosso espírito só se move sob a influência de outro, ligado e vinculado ao bom prazer das fantasias alheias, servo e escravizado à autoridade da linguagem de quem lhe ensinou. Tanto nos submeteram às andanças que já não temos os passos soltos: nosso vigor e nossa liberdade se extinguiram. [...]

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

BAXANDALL, Michel. Padrões de Intenção: a explicação histórica dos quadros. São Paulo, Companhia das Letras, 2006.

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

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

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

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

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

_____, Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural. Brasília, 1997.

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

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

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

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

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

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

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

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

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

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

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

LE GOFF, Jacques. O maravilhoso e o cotidiano no ocidente medieval. Rio de Janeiro; Edições, 1985.

MANGUEL, Alberto. Lendo Imagens. São Paulo: Companhia Das Letras, 2003.

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

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

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

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

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

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

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

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

_____. *Colombo: entre a experiência e a imaginação*. IN: América Barroca: temas e variações. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 1992.

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

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. **ISSN 2594-8806**

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

Recebemos: 20/5/2020.

Aceito: 25/7/2020.

Autora:

Chrislaine Janaina Damasceno - UNESP- Franca. Mestra em História e Cultura Social (UNESP/Franca), pós-graduação em História Cultura e Sociedade (Centro Universitário Barão de Mauá); pós- graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional (ESAB- Escola Aberta do Brasil) e Licenciatura em História (UNICAMP).
chrisdamasceno@hotmail.com