

# IMAGENS DA AMÉRICA NO ENSINO DE HISTÓRIA LIVROS DIDÁTICOS, FILMES & CIA.

Maria Dolores Zundt\*

## **Resumo**

Partindo de questões relativas à história da América no ensino fundamental, em especial àquelas propostas pela historiografia dedicada à conquista e colonização, este artigo procura refletir sobre como tal assunto tem sido abordado em materiais que subsidiam o ensino, tendo em vista a relação método conteúdo. Considera a incorporação de novas categorias explicativas e o debate sobre a ampliação das fontes documentais para a pesquisa histórica.

## **Palavras-chave**

Linguagem visual; ensino de história; história da América; livros didáticos.

## **Abstract**

*Based on issues concerning the History of America proposed by the historiography that focuses on conquest and colonization, this article reflects on how this subject has been approached by materials that subsidize teaching, considering the content-method relation. It takes into account the incorporation of new explanatory categories and the discussion about the amplification of the documentary sources for historical research.*

## **Key-words**

*Visual language; history teaching; history of America; textbooks.*

A metodologia que acompanha a adoção de determinado livro didático está implícita não só na seleção e organização de conteúdos nele contidos, mas também, e principalmente, nos textos sem referências bibliográficas, no uso que se faz de imagens e mapas, nas atividades propostas, na concepção de documento histórico apresentada.

De grande apelo mercadológico, os “livros do professor” auxiliam no sucesso das vendas do livro didático ao facilitarem o trabalho daqueles que têm larga parcela do seu tempo, muito mais do que o apropriado, dentro das salas de aula. As funções atribuídas ao manual e o uso do livro como síntese do conhecimento possível são também outros aspectos dessa metodologia que justificam a ênfase, dada por muitos pesquisadores, ao problema do distanciamento da História ensinada em relação à produção erudita do conhecimento histórico.

Um livro da Editora Atual, publicado em 1995 – recomendado pelo Guia de Livros Didáticos/1999 e 2001, com ressalvas –, exemplifica como a tentativa de incorporação de novas categorias explicativas esbarra na incapacidade de propor metodologias que proporcionem o entrelaçamento entre pesquisa histórica erudita e ensino/aprendizagem de História. Trata-se de *História – cotidiano e mentalidades*, de Dreguer e Toledo.<sup>1</sup> Interessa-nos principalmente o volume 2 – Contatos entre civilizações, do século V ao XVI.

Na apresentação, os autores argumentam que “assumir a História como interpretação é uma forma de dar um passo adiante” e que, para isso, é preciso colocar o aluno em contato com várias construções/reconstruções que se fazem em torno dos processos históricos. A completa ausência de referências bibliográficas ou mesmo sugestões de leituras, verificada na primeira edição, indica que os autores não se comprometem com a metodologia, que procura criar situações de ensino-aprendizagem em que as construções/reconstruções da História possam ser descobertas pelos alunos, não só por suas pesquisas, mas por textos que lhes são apresentados como resultados de investigações e análises de diversas outras interpretações. Essa falha foi minimamente corrigida na reformulação dos volumes da 5ª e 6ª séries, que passaram a apresentar sugestões de leituras ao final de cada unidade.

Esperam, talvez, que sua obra seja compreendida como mais uma possibilidade de interpretação dos fatos históricos, diferente de outras comumente presentes nos livros didáticos, já que propõem um estudo que privilegia o campo do cotidiano e das mentalidades. Pretensão incoseqüente, quando se sabe que, se escolhido pelos professores, o livro será distribuído através do PNL D e, sendo o único para determinada escola, a probabilidade de ser abordado comparativamente é mínima. Além disso, nenhuma interpretação pode prescindir de suas fontes e do diálogo com outras produções.

Ronaldo Vainfas aponta as críticas à história das mentalidades que, na década de 1970, buscou “afirmar-se como campo ou disciplina específica do conhecimento histórico”.<sup>2</sup> Responsáveis pelo desgaste que a noção de mentalidade sofreu no vocabulário de historiadores, essas críticas não impediram que estudos sobre o mental proliferassem entre pesquisas historiográficas. No Brasil, esses estudos foram traduzidos principalmente nos anos de 1980, dialogando com a produção nacional e promovendo a revalorização de obras pioneiras de autores brasileiros, com abordagens culturais sobre determinados temas, como as de Gilberto Freyre e de Sérgio Buarque de Holanda.

Quanto ao cotidiano, é uma categoria que foi inserida no campo de investigação histórico, visando à ampliação e renovação dos quadros analíticos, e representou uma das variantes francesas da história das mentalidades. Essa categoria também foi bastante questionada por aqueles que, como Dosse,<sup>3</sup> temendo a fragmentação da história, defenderam, em nome do marxismo, uma teoria de amplitude social. Ou mesmo por Jacques Le Goff, que, sem compromissos com o marxismo, criticou a série francesa *História da vida cotidiana*, de 1938, ressaltando a necessidade de vínculos entre o estudo do cotidiano e totalidades explicativas.<sup>4</sup>

Dreguer e Toledo afirmam não deixar de lado as totalidades, fundamentadas em fatos políticos e econômicos, mas remetem ao “velho” estilo historicista que, como adverte Benjamin, “sem armação teórica (...) conclama a massa dos fatos para preencher o tempo vazio e homogêneo”.<sup>5</sup> Se a história das mentalidades inova por dar tratamento diferenciado a velhos temas, os autores do livro incorporam alguns assuntos como as sociedades africanas e a civilização chinesa, incomuns em livros didáticos, embora não inovem no tratamento e banalizem o cotidiano, apresentando uma “visão estereotipada e dicotômica das diferenças sociais”, como observa o *Guia de Livros Didáticos* de 2001, e que o de 1999 já apontara como uma das ressalvas ao livro.

Quando falam em festas, no capítulo 11 – “A América Espanhola” –, mencionam curiosidades das comemorações cristãs dos colonizadores, deixando de lado as manifestações populares carregadas de tradições pré-hispânicas, objetos de pesquisas que procuraram, nos aspectos culturais e tendo o mental como campo de investigação, compreender os processos de resistências e adaptações nas sociedades que nasciam com a colonização. Estudos que abordaram a questão da conversão religiosa dos indígenas e os conflitos que marcaram o encontro cultural entre mundos mutuamente ignorantes constituem referências imprescindíveis para uma abordagem da história da América sob o signo das mentalidades. Wachtel,<sup>6</sup> tendo como fontes textos indígenas anteriores e posteriores à conquista, arquivos da administração espanhola e textos de cronistas espanhóis, demonstra como

esses documentos atestam a permanência de cultos tradicionais, mesmo sob uma aparência cristã. Para o autor, as manifestações religiosas constituem espaço privilegiado para serem verificados vestígios de sobreviventes da antiga organização social da região estudada.

Crônicas de Polo de Ondegardo, Morúa ou Arriaga<sup>7</sup> apontam a coincidência, no Peru, das datas correspondentes à Festa do Sol, dos tempos incaicos, e a comemoração de Corpus Christi.<sup>8</sup> Tal concomitância permitiu ambigüidades, muitas vezes alimentadas pelos próprios espanhóis, que, deliberadamente, erguiam símbolos cristãos em lugares sagrados indígenas. Wachtel também menciona o relato de uma festa de Corpus Christi, em 1610, em que o curaca sacrificou, em praça pública e em frente à casa de um padre, uma lhama adornada com plumas, depois de ter realizado uma procissão e executado diversos cantos e danças.<sup>9</sup> Estes fatos demonstram a vitalidade das crenças indígenas, atestada também, segundo o autor, pelas grandes campanhas de extirpação das idolatrias no começo do século XVII.

Vainfas apresenta como a idolatria ora se ajusta à ordem colonial, ora adquire característica insurgente, assumindo formas diversificadas:

Filha do colonialismo a idolatria exprimiu a síntese da resistência indígena à colonização da América pelos europeus. (...) é por meio dela que se pode perceber o essencial e o detalhe do processo de aculturação inerente ao colonialismo: assimilações e disjunções culturais; dualismos e sincretismos; acomodações e lutas. A idolatria se afirma, portanto, como objeto caro à história das mentalidades na situação colonial: espaço privilegiado para a compreensão da memória em um cotidiano de crise.<sup>10</sup>

Na bibliografia especializada, também podem ser encontrados exemplos de formas de insurgências assumidas pela idolatria, como o movimento de Taquí Ongó, nos anos de 1570, no Peru<sup>11</sup> e a guerra de Mixton, entre 1541 e 1542, no México.<sup>12</sup>

Outra manifestação religiosa, produto do encontro entre as duas culturas, que chamou a atenção de pesquisadores, consiste no culto à Virgem de Guadalupe, sincretizada com Tonantzin, deusa-mãe dos astecas. Conhecida como a Virgem Morena, a divindade nacional dos mexicanos é expressão da estética barroca que permitiu à cultura indígena sobreviver “através da forma, de conceitos significativos para a população indígena, sem que estes estivessem sido, de fato, miscigenados”.<sup>13</sup>

Constata-se, pela ausência de qualquer menção a esses aspectos do encontro cultural entre espanhóis e ameríndios, que Dreguer e Toledo optaram por não dialogar com as pesquisas que se dedicaram a estudá-los, com destaque para a história das mentalidades.

Em relação a outros conteúdos de história da América, verificamos, além do capítulo 11, mencionado acima, o capítulo 7 – “A Civilização Asteca”. Eles se dividem em: cená-

rio, com a apresentação de mapas, personagens, trama e cenas cotidianas; teatralização da história, proposta pelos autores, que, nos respectivos capítulos, mantêm ameríndios e africanos como figurantes.

Os astecas foram escolhidos para representar os povos pré-colombianos porque, segundo os autores, reelaboraram a cultura desenvolvida por outras civilizações mais antigas e porque constituíram uma das principais civilizações encontradas pelos europeus. São motivos que não se explicam por si mesmos e fundamentam a hierarquização apoiada na tipologia evolucionista, que classificou as sociedades americanas desde os tempos coloniais – isso é alvo de crítica apenas no Guia/1999. Na verdade, os astecas constituem a sociedade melhor documentada, com fontes mais acessíveis, o que gerou conhecimentos mais completos e com melhor possibilidade de difusão.

A formação cultural dessa civilização, assim como sua expansão militar, demonstra a dinamicidade da história dos povos pré-colombianos e são de fundamental importância para a compreensão dos acontecimentos da conquista. Porém, esses aspectos não foram valorizados pelos autores ao discutirem o encontro entre espanhóis e astecas. No livro, de uma cultura dinâmica, que constantemente interage com outras – também hierarquicamente inferiorizadas – e se reelabora, os astecas transformam-se, após a chegada dos europeus, em simples indígenas dominados. A visão que se transmite é a mesma do conquistador e colonizador: tendo como parâmetro a civilização européia, a identidade dos povos que viviam na América é perdida com o início da colonização, e a memória indígena, teoricamente, apagada.

Vejam os como se estrutura o “espetáculo” do capítulo 11 – “A América Espanhola”. O cenário se compõe de mapa e texto com informações sobre a ocupação das terras americanas pelos europeus. Nela, os protagonistas são conquistadores/colonizadores, e indígenas, dominados, e africanos, escravizados, atuam como figurantes, trabalhando ao fundo da cena. A única referência sobre a presença indígena como personagem faz parte de um pequeno parágrafo, generalizante, sobre a resistência ao “trabalho duro e às torturas”.<sup>14</sup>

A trama envolve a organização das cidades e a hierarquia social nela expressa. Nas cenas cotidianas, o dia-a-dia dos colonizadores é apresentado por alguns de seus hábitos, sem que se faça ligação alguma entre essa rotina vivida e a dinâmica cultural do momento estudado. O cotidiano figura como complemento para tornar mais interessantes os acontecimentos históricos em sua marcha rumo ao futuro, e não como opção teórica e metodológica da pesquisa histórica.

A partir do subtítulo do volume, O contato entre civilizações, espera-se uma abordagem que privilegie discussões sobre o significado do encontro entre culturas tão diferentes e, por tratar-se de história das mentalidades, que seja dado espaço à compreensão do esta-

belecimento de convívios interculturais, cujo instrumento básico, segundo Janice Theodoro Silva, é “o imaginário cristão e o pagão”.<sup>15</sup> Mas o que se verifica, nos conteúdos de história da América do livro de Dreguer e Toledo, é a idéia de sobreposição de uma cultura à outra, quase naturalmente, que oculta os conflitos.

Observam-se, nesse ponto, a lacuna de informações e as generalizações que o Guia/1999 aponta como ressalvas ao livro, e que o de 2001 chama de “simplificações processuais” (“referente à utilização dos fatos e das explicações históricas de forma esquemática ou mecânica”).<sup>16</sup> Apenas quatro pequenos parágrafos, ocupando menos de meia página, são dedicados à conquista, cujos personagens, mencionados mas não interpretados, são Hernán Cortés e La Malinche, como sua tradutora indígena. Os autores consideram finalizada a conquista com a tomada de Cuzco, capital do Império Inca, em 1530, quando, na verdade, esse fato consiste em um episódio entre tantos que marcaram o processo de dominação do continente após essa data. Mesmo levando em conta apenas a ocupação do poder político como referência – o que é problemático para uma história que pretende abordar as mentalidades –, em relação aos incas, essa informação pode gerar equívocos, pois indígenas e espanhóis lutaram durante quarenta anos pelo poder na região, e o último inca, Tupac Amaru, foi executado em 1572.

Nesse sentido, tornam-se graves a lacuna de informação e a generalização, porque ela está vinculada à opção dos autores por uma história determinista. Expressa a idéia de que, se “os países europeus procuravam, no século XVI, aumentar sua riqueza através das atividades comerciais e as terras americanas tinham importante papel dentro desse objetivo”,<sup>17</sup> nada mais óbvio do que a dominação do continente. Assim, terminada a conquista em data definida, inicia-se a colonização, e, na América Espanhola do livro, não existe mais cultura indígena, a não ser como algumas apropriações dessa pelos europeus, porque ela não serve mais para explicar os rumos de uma história que é ocidental e só compreende a alteridade até onde pode incluí-la no processo de desenvolvimento do capitalismo.

Sem ousar, como Dreguer e Toledo, na maioria dos livros didáticos, as categorias cotidiano e mentalidades aparecem em quadros destacados nos capítulos. Eles as mantêm como complemento aos conteúdos considerados essenciais, incorporando-lhes fragmentos daquilo que poderia constituir uma abordagem cultural. Acabam caracterizando-se como curiosidades da história.

Um aspecto que merece atenção ao investigarmos uma proposta metodológica diz respeito ao uso de imagens. Dreguer e Toledo, na apresentação de seu livro, argumentam:

(...)gostaríamos de destacar que nesta obra as imagens apresentam características que as diferenciam das demais: elas não têm caráter meramente ilustrativo, mas estão intimamente relacionadas com o texto escrito, constituindo um todo, o que permitirá melhor construção do conhecimento histórico.

A avaliação do *Guia de Livros Didáticos/1999*, sobre a estrutura editorial do livro, considera boa a seleção de ilustrações, utilizando-se dos mesmos argumentos dos autores:

(...) são adequadas à problematização dos conteúdos históricos, pertinentes e bem trabalhadas, visto que as imagens colocadas na obra não têm um caráter meramente ilustrativo. Elas se interrelacionam com o texto, auxiliando a construção de conceitos chave para a compreensão do processo histórico.<sup>18</sup>

O debate sobre a ampliação das fontes documentais para a pesquisa histórica é vasto e responsável pela superação de uma tradição positivista, que priorizava, como documento, fontes escritas, pouco considerando a materialidade e a condição de objeto do documento, resultado de produção e apropriação por homens determinados historicamente.<sup>19</sup>

Quanto às imagens, sua utilização como fonte, se, por um lado, estimula muitas reflexões, por outro, é ainda restrita e equivocada na prática de ensino de História. Elas têm sua importância aumentada cada vez mais nos livros didáticos, assumindo a função de torná-los mais atraentes e agradáveis aos olhos de jovens estudantes desacostumados à leitura, ou mesmo de professores, pois o volume de História dos PCNs também foi ilustrado com fotos e imagens pictográficas, sem os devidos créditos. Esses materiais incorporam algumas idéias cristalizadas sobre seu uso, como: a imagem ilustra um fato, tornando-o mais compreensível para o leitor ou a imagem ajuda a fixar conteúdos. Além disso, como veremos adiante, elas fazem parte de implicações político-ideológicas presentes nos livros didáticos.

O *Guia/1999* aponta como um dos critérios classificatórios para os livros a verificação de que estejam “as ilustrações acompanhadas dos respectivos créditos”. A edição de 2001 analisa se

(...) a presença de boas ilustrações *constitui* em motivações essenciais para o bom uso do livro, *observando* se estão isentas de estereótipos, acompanhadas de legendas e créditos, se são adequadas ao assunto, integradas ao texto, se auxiliam a compreensão e recorrem a diferentes linguagens visuais.<sup>20</sup>

Os cuidados são essenciais para que o professor possa realizar um trabalho com as imagens do livro, mas deixam claro que, também para os especialistas da área de História do PNL, as imagens são apenas complementos do texto escrito.

Torna-se relevante uma discussão sobre linguagem visual em se tratando de história da América (principalmente pré-colombiana), porque há uma riqueza iconográfica raramente percebida, pela prática de ensino, como objeto de análise e material de pesquisa que pode gerar conhecimentos sobre essas sociedades. Uma comprovação disso é que a maio-

ria das figuras dos livros didáticos não têm legenda, muitas vezes nem créditos, ou, se têm, são insuficientes para identificação e contextualização da imagem. Outra é que, geralmente, não são sugeridas atividades para serem realizadas com as imagens, e quando são, apenas as tomam como “retratos” da realidade. Sobre a apresentação de mapas, por exemplo, a construção cultural que representam é constantemente negligenciada, bem como importantes contribuições para a compreensão de sua produção social, por meio de representações do mundo e dos homens.<sup>21</sup>

O reconhecimento das imagens como objetos para investigação requer a compreensão de sua materialidade e a percepção de que essa dialoga com a realidade.<sup>22</sup> No livro de Dreguer e Toledo, os problemas com elas são significativos e sequer obedecem aos critérios estabelecidos pelos guias. No capítulo “A civilização asteca”, por exemplo, não há referências sobre autoria, tampouco legendas, e nenhuma das imagens exerce qualquer outra função, senão a de ilustrar o texto escrito, contrariando a afirmação dos próprios autores, na apresentação. Desse modo, não há possibilidade de que se depreenda algum conhecimento das imagens, uma vez que sua construção social é desconhecida e elas não são tomadas como objetos culturais carregados de significados.

As figuras apresentadas para complementar o conhecimento da sociedade em estudo já revelam o contato cultural com o europeu, até mesmo porque são raros os documentos pré-hispânicos, devido à intensa campanha de destruição desses, coordenada pelos espanhóis. Um exemplo é a imagem que acompanha o tópico “A origem”, do capítulo em questão. Uma pequena legenda diz tratar-se de um “manuscrito pintado que estabelecia tributos a serem pagos pelos povos dominados”. Realmente, o texto do tópico menciona os tributos exigidos das cidades dominadas pelo Império Asteca como elemento determinante para a complexidade daquela sociedade. Mas o que pode significar aquela imagem, recheada de signos incompreensíveis para nós, se ela não for tomada como produção simbólica dos astecas em determinado contexto?

Esse desenho, que apresenta a lista de impostos e tributos anteriores à conquista espanhola, pertence à segunda parte do *Códice Mendonza*. Códices (*Codex*) designam, nesse caso, manuscritos elaborados dentro da tradição indígena, que carregam informações sobre quase todos os aspectos das sociedades pré-colombianas. Foi documentada a existência de códices pré-colombianos em todas as regiões da Mesoamérica, a maioria destruída pelos conquistadores.

As reproduções presentes nos livros didáticos pertencem, em sua maioria, à iniciativa correspondente ao esforço de alguns conquistadores em conhecer melhor aquelas culturas – conhecer para dominar. Trata-se, portanto, de material de extrema importância como objeto de pesquisas sobre a sociedade asteca, mas que deve ser compreendido como uma

das representações possíveis daquela realidade elaboradas a partir do século XVI, e que demonstra, conforme esclarece Gruzinski, um duplo processo de distanciamento em relação à sociedade estudada. Primeiro, porque as culturas descritas eram anteriores à conquista, e, segundo, porque já sofriam a orientação dos cronistas europeus, preocupados com os traços demoníacos dessas culturas.<sup>23</sup>

O *Códice Mendonza* foi elaborado, por solicitação do vice-rei Antonio de Mendonza, a partir de 1541-1542, com o objetivo de mostrar a existência cotidiana do mundo *nahua*, de onde se percebem cenas costumeiras anônimas com possibilidade de satisfazer ao olhar de evangelizadores e de vice-reis.<sup>24</sup>

Outro exemplo a ser utilizado é de um livro que não faz parte do PNLD. Trata-se de *História e civilização – o mundo moderno e contemporâneo*, de Carlos Guilherme Mota e Adriana Lopez.<sup>25</sup> No capítulo 3 – “Os descobrimentos geográficos”, tópico O Império Espanhol – aparece uma imagem reproduzida do *Lienzo de Tlaxcala*.

A escolha desse exemplo justifica-se pela presença da legenda, pela possibilidade de identificação da fonte e por se tratar de uma fonte indígena com características que nos permitem discutir o caráter híbrido das produções ameríndias. Além disso, assim como Dreguer e Toledo, os autores assumem a responsabilidade pela escolha das ilustrações, o que também não é muito comum nesse tipo de produção. No caso da obra de Motta e Lopez, as imagens são acompanhadas de pequenos textos complementares ao tópico a que se referem.

Articulado à imagem escolhida para análise, um texto apresenta características de Tenochtitlan, a capital dos astecas, e da *invasão européia*. A legenda é a seguinte: “No desenho à esquerda, enviados de Montezuma oferecem presentes ao espanhol Cortés acompanhado da Malinche, sua informante e amante índia. Manuscrito tlaxcalteca do século XVI”.

Alguns problemas relativos a conteúdo já podem ser observados na legenda: o que pode significar tlaxcalteca para os leitores? A única referência no livro à cidade de Tlaxcala está em um mapa do Império Asteca em 1520, no capítulo 1, que acompanha um mapa das civilizações americanas. O significado de Tlaxcala supera o de uma cidade geograficamente situada nos limites do Império Asteca. Trata-se de uma população que, submetida ao poder da Tríplice Aliança (Tenochtitlán, Texcoco e Tlacopán), formadora da Confederação Asteca, apoiou a expedição de Cortés como um ato político contra o domínio de Montezuma, imperador dos astecas. Esse apoio foi de fundamental importância para a vitória dos espanhóis. Assim, uma produção simbólica dessa população deve ser compreendida como a sua versão sobre os acontecimentos que, naquele momento, já estavam

submetidos à interferência européia. Quanto a Montezuma, esta também é a única menção a seu nome, diferentemente de Cortés, que tem um parágrafo dedicado à sua conquista.

Em relação à Malinche, “informante e amante índia” de Cortés: um estudo sobre o processo de conquista da América só pode reduzir a esse ponto seu papel se realmente optar por desconsiderar toda a participação das populações ameríndias em tal processo. “La Malinche” torna-se informante, pois seus dons para as línguas permitem que aprenda rapidamente o espanhol. É chamada de índia por parte da homogeneização a que foram relegados todos os povos americanos – são índios todos os habitantes do continente, por mais diversas que sejam suas culturas.

Elo da comunicação entre Cortés e Montezuma, a personagem tem como língua materna o nahuatl, a mais falada entre os astecas, embora domine a língua dos maias, uma vez que foi escrava desse povo. Escolhe o campo dos conquistadores não devido a uma incontestável superioridade deles, diante da qual os indígenas sempre sucumbem – mito preservado pelos livros didáticos –, mas, talvez, por opção pessoal, uma vez que havia sido vendida como escrava por seu próprio povo e depois oferecida como presente aos espanhóis.<sup>26</sup> A posição central que ocupa no desenho denuncia sua importância nas representações da conquista feitas no século XVI.

Com relação à figura, segundo os autores, trata-se de um desenho retirado de um “manuscrito tlaxcalteca do século XVI”. Em consulta à bibliografia especializada, professores e alunos descobrirão que é parte do *Lienzo de Tlaxcala*, um manuscrito feito em tecido, cuja cópia se conserva na Biblioteca Nacional de Antropologia e História do México e data de 1773.<sup>27</sup> Provavelmente, foi pintado por solicitação do vice-rei Don Luis de Velasco, entre 1550 e 1564. De acordo com Gruzinski, os tlaxcaltecas seguiram os três séculos de colonização apoiando os conquistadores e também reclamando seus privilégios, devendo-se a isso a ocultação, por parte dos autores do *Lienzo*, dos enfrentamentos que, no início, os opuseram aos espanhóis.<sup>28</sup>

Sobre fontes escritas, Todorov afirma:

Dada a inexistência da escrita indígena [os textos que exprimem o ponto de vista dos índios], são todos posteriores à conquista e, portanto, influenciados pelos conquistadores. Não podendo renunciar a essas fontes, o único remédio é não ler esse textos como enunciados transparentes e tentar, ao mesmo tempo, levar em conta o ato e as circunstâncias de sua enunciação.<sup>29</sup>

Isso também é válido para as imagens, uma vez que representam outra linguagem, carregada de significações. O *Lienzo de Tlaxcala* não é uma “ilustração” da sociedade asteca, nem da conquista. É a *interpretação* delas, elaborada pelos tlaxcaltecas, impregnada de sua visão de mundo, de sua temporalidade e sua estética.

Gruzinski argumenta que, se naquelas sociedades, uma minoria de pessoas – os nobres – detinha o saber, sendo responsável pela produção pictográfica e dominando a arte do discurso, aquele não era entendido como expressão de uma classe ou instrumento de um poder. Era tido como reflexo de um mundo superior e de uma ordem invisível: “*esos cánones participaban de manera sistemática en el ordenamiento de una realidad que vinculaba íntimamente la experiencia humana y el mundo de los dioses*”.<sup>30</sup>

Essa perspectiva não foi imediatamente rompida com o início da colonização, mas o processo de readaptação às exigências dos novos senhores exigiu aos poucos a redefinição das manifestações da cultura indígena, e a apreensão da realidade deveria enfrentar um sistema exótico, que obedecia a outros princípios. Assim, O *Lienzo de Tlaxcala* exhibe tanto elementos tradicionais autóctones – por exemplo, os índios se mostram de perfil e numerosos objetos se inspiram na linha figurativa autóctone –, como é marcado pela presença do Ocidente, no realismo dos retratos vistos de frente e no princípio de certa tridimensionalidade, entre outros elementos, representando, segundo Gruzinski, uma arte híbrida, proveniente de encontros imprevistos que favoreceram a conservação de modelos antigos. Para o autor, sem deixar de assinalar a submissão dos indígenas diante dos conquistadores, essa arte constitui a justaposição de duas visões e é testemunho de uma inevitável relação de forças.<sup>31</sup>

As expressões plásticas ameríndias são de fundamental importância, não só para a elaboração de conhecimento sobre as diferentes culturas do período pré-colombiano, como também para interpretações das visões dos ameríndios sobre povos e objetos europeus, da assimilação daqueles a traços culturais destes, reeditando sua própria cultura. Além disso, reinterpretações dessas produções pictóricas estão constantemente revelando as metáforas, cujos significados foram incompreendidos pelo europeu conquistador,<sup>32</sup> e assim permanecem na história veiculada nos livros didáticos.

Pesquisas que se dedicam a interpretações do universo imagético demonstram o grau de complexidade do uso de iconografia na pesquisa e no ensino de História.<sup>33</sup> Continuar tomando as ilustrações apenas como motivações para o uso do livro ou complemento ao texto escrito é manter intacta a idéia de que esse é hierarquicamente superior a outro tipo de linguagem, apoiando-se na mesma lógica que torna as sociedades sem escrita inferiores. Os livros didáticos não dedicam às imagens um tratamento condizente ao que a pesquisa histórica tem referendado, deixando de dar aos alunos a oportunidade de entender que também as imagens devem ser lidas e interpretadas. Tampouco seus avaliadores têm exigido isso – talvez em nome do excessivo zelo, expresso pelos autores do PCNs ao ressaltarem a importância da “valorização de diferentes tipos de registros humanos como documentos”,<sup>34</sup> em evitar a intenção de “transformar o aluno em pequeno historiador”.<sup>35</sup>

O resultado dessa precaução talvez seja transformar o estudante em um grande “nada”, pois o que ela poderia evitar, além da possibilidade de alunos e professores lidarem livre e criticamente com a construção do conhecimento histórico?

Marcos Silva chama a atenção para as limitações e a timidez, no exercício da profissão, no uso de materiais plásticos em ensino e pesquisa, reiterando-se seu uso na condição de ilustração de temas, numa perspectiva ingenuamente realista, como se as imagens retratassem alguma história.<sup>36</sup>

Nenhum texto ou imagem existe na sua interioridade pura.<sup>37</sup> O livro didático, como instrumento para o ensino, não utiliza a imagem como representação porque desconsidera a “indeterminação” – cujo decifrar leva ao saber –, e, assim, assume seu caráter ideológico, reproduzindo os valores da sociedade em relação à sua visão de ciência, da história e da interpretação dos fatos.<sup>38</sup>

O espaço que as imagens ocupam também fornece pistas sobre a concepção de história que os autores legitimam. No livro de Mota e Lopez, ao lado do desenho tlaxcalteca, vê-se uma reprodução de Tenochtitlan, em tamanho maior, sem legenda. Importa observar que esse segundo desenho é graficamente trabalhado em perspectiva, numa tentativa de representar o real, supostamente da melhor forma possível. Não tem legenda, pois a intenção é ser uma simples reconstituição do que foi a cidade no passado.

Dreguer e Toledo também incluem, com destaque, esse tipo de desenho, sem o diferenciar das produções simbólicas dos tempos pré-colombianos e do século XVI. Trata-se da reconstituição de um templo asteca que ocupa a parte central das páginas 82 e 83 do livro. Nesses casos, as imagens adquirem o poder de substituir o texto escrito que, conforme os livros didáticos, anula a necessidade de explicações sobre sua produção e sua utilização.

Em contraposição aos manuscritos “chapados” do século XVI, feitos pelos indígenas, essas maquetes reafirmam a idéia de uma evolução no sistema plástico que culminou, no Renascimento europeu, com a crença, como observa Francastel, de que a perspectiva linear é um sistema racional mais adaptado do que qualquer outro à estrutura do espírito humano e que corresponde a um progresso absoluto da humanidade, no sentido de uma representação cada vez mais próxima do mundo exterior, na tela plástica fixa, de duas dimensões. Francastel nega essa função da perspectiva linear e a designa como “um dos aspectos de um modo de expressão convencional baseado em determinado estágio das técnicas, da ciência e da ordem social do mundo em um dado momento”.<sup>39</sup>

Wachtel, ao procurar interpretar os fenômenos de aculturação na América hispano-indígena, demonstrou a dificuldade em realizar essa tarefa quando os restos da Filosofia das Luzes – esse “dado momento” – ainda alimentam nossas representações espontâneas. Foi

nela que desabrochou a concepção que integrou “as sociedades ditas primitivas num sistema evolutivo que as relegou a um nível inferior, ao passo que a Europa, no cume da hierarquia, encarnava o modelo de civilização, no tempo homogêneo e unilinear do progresso”.<sup>40</sup>

Para as ciências humanas, esse modo de expressão, juntamente com a crença no progresso, foi desmistificado com a tomada de consciência em relação à diversidade social e à pluralidade do tempo histórico. Porém, a força dessa concepção de que fala Wachtel ainda está implícita nos livros didáticos, na história ensinada e na visão que a sociedade tem da *ciência histórica* que, como observa Theodoro, não conseguem compreender a dificuldade que a razão iluminista encontra em direcionar os processos políticos e sociais na América Latina. Para a autora, no período colonial “a comunicação entre os diferentes acervos culturais (indígena e europeu) se fazia através de imagens cristalizadas”, cujo marco é o “Barroco, triunfo da aparência”.<sup>41</sup> Na utilização de imagens no ensino de História, percebe-se a dificuldade de encarar as expressões culturais de um povo ou grupo como portadoras da capacidade, não só de assimilação, mas de adaptação à interferência externa, preservando, de maneira muitas vezes indecifrável, fragmentos da cultura original.

Gruzinski mostra como o processo de aculturação é complexo e estimula indagações. Analisar a produção pictográfica ameríndia impõe, dentro dos limites possíveis, interpretar também a produção pré-hispânica, as concepções espanholas, o caráter híbrido das pinturas pós-conquista, além de uma contextualização precisa de cada conjunto de representações. Para o autor, os espanhóis chamaram as produções glíficas dos indígenas de pinturas – como elemento decorativo –, porque desconheciam os critérios com os quais são organizados e articulados os glifos (signos pictográficos, ideográficos e fonéticos presentes nas expressões gráficas da Mesoamérica). Afirma que, em grande parte, ainda os desconhecemos.<sup>42</sup>

Reconhecer que, além da necessidade de investigação, parte das imagens presentes nos livros didáticos não pode ser facilmente interpretada por representar expressões culturais específicas e desconhecidas pode ser o começo para a problematização da diversidade social e para a tomada de consciência da complexidade que se impõe ao analisar a comunicação entre culturas diferentes.

O cinema constitui outra fonte para pesquisa histórica, que, indicado por livros didáticos, demonstra, por um lado, que os materiais dedicados ao ensino ampliaram o conceito de documentos e fontes históricas, mas, por outro (no caso específico de filmes), insiste em tratá-los como “retratos” da realidade e não como expressões artísticas e culturais.<sup>43</sup>

Saliba afirma que as normas que regem as representações utilizadas pelo conhecimento histórico sofreram interferência da invasão da imagem analógica em todos os aspectos da sociedade e que a metodologia empregada para um trabalho com imagens no ensino de

história deve, “tanto do ângulo da produção, quanto do ângulo da difusão e recepção, submeter-se a um esforço analítico (e até pedagógico) no sentido de retirar a produção de imagens do terreno das evidências”.<sup>44</sup>

É preciso reconhecer a autonomia dessa linguagem ao reconstruir a realidade, a fim de aproximá-la do conhecimento histórico que, por sua vez, irá considerar sua produção em determinado contexto.

Em livros didáticos que apresentam sugestões de filmes, *Aguirre, a cólera dos deuses*,<sup>45</sup> de Werner Herzog, é presença certa para complementar os estudos sobre conquista da América. Esse exemplo será utilizado para uma reflexão sobre o uso do cinema em sala de aula.

Para Freitas,<sup>46</sup> há duas possibilidades de se abordar o cinema no ensino de história. A primeira se dá pelo contato com o não concreto, relacionado à emoção vivida pelo espectador, cuja participação, nesse momento, está menos sujeita à racionalização. Em *Aguirre*, nesse sentido, a interatividade entre espectador e filme está envolvida com o arrastar-se da trama e o total abandono às artificialidades do estúdio pelo diretor, em sua busca de uma realidade mais “verdadeira”, característica do novo cinema da época, utilizando-se de paisagens naturais e atores bissextos ou não-profissionais.<sup>47</sup>

Esses elementos, provavelmente, são tão estranhos e incômodos aos alunos, acostumados a imagens televisivas e filmes comerciais, quanto essa parte da conquista espanhola, nos quais os ingredientes que forjaram heróis conquistadores, como coragem, atitudes precisas, fidelidade à ordem estabelecida e superioridade ante os ameríndios, cedem lugar à ambição desmedida, à insanidade, à rebeldia e ao medo do desconhecido.

Nessa obra de Herzog, o movimento é dado pelo rio, que impõe o contato com o desconhecido e cobra seu preço pela ambição e ousadia dos que nele se aventuram. Forma-se “um todo visuoverbal, rio-homens-vida-ambição, que só o cinema pode criar”<sup>48</sup> e, a partir daí, suscitar reflexões sobre diferentes formas de representação da realidade.

A segunda possibilidade de abordagem trata dos aspectos concretos das relações culturais, o que, para Freitas, torna-a mais próxima do conhecimento histórico.<sup>49</sup> Como produto cultural, o filme envolve elementos fora do alcance do consumidor. Consideram-se, então, a relação da obra com o mercado cinematográfico, a linha de produção filmica em que se enquadra, os projetos estéticos do diretor, a temática, entre outros aspectos.

Werner Herzog representa, com grande radicalidade, o Novo Cinema alemão que surge nos anos 60, influenciado pelo neo-realismo do Cinema Novo brasileiro e pela *Nouvelle Vague* da França. Rodando seus filmes em países distantes, o diretor buscava um “ineditismo que tinha muito em comum com a novidade das imagens da seca e da miséria captada pelos jovens diretores brasileiros”,<sup>50</sup> como Nelson Pereira dos Santos, Glauber

Rocha, Joaquim Pedro de Andrade e Ruy Guerra (que, inclusive, atua em *Aguirre*). O reconhecimento do significado do Cinema Novo, a partir da década de 1960, é o início do caminho que leva à investigação histórica de um filme cujo diretor foi considerado por Gilles Deleuze “o mais metafísico dos autores de cinema”.<sup>51</sup>

O cinema, na condição de instrumento para o conhecimento e a educação, deve ser visto como produto da cultura e, como tal, analisado em seus múltiplos aspectos – ou seja, os ângulos da produção, da difusão e da recepção cultural. Saliba declara que, no processo de ensino, o filme deve ser utilizado pelo professor de humanidades para a elucidação de sua “construção imaginativa, que necessita ser pensada e trabalhada interminavelmente”,<sup>52</sup> assim como a história, cuja construção, mais objetiva que a da narrativa fílmica, por ter compromisso com a ciência, também carrega subjetividade.

O livro de Nelson e Claudino Piletti<sup>53</sup> apresenta uma fotografia de uma cena de *Aguirre*, acompanhada de um pequeno texto. O filme transforma-se, nesse caso, em imagem que apenas mostra algo, uma vez que o texto dirige a atenção do leitor para elementos da foto que possam comprovar suposições advindas dos conhecimentos sobre a conquista, como, por exemplo, a “solidez da armadura de aço dos conquistadores”. A fotografia como documento histórico também requer uma discussão específica, e, embora revele alguns aspectos da vida material de determinada época no passado,<sup>54</sup> o historiador deve ir além do âmbito descritivo ao avaliá-la. Além disso, a referida foto nada pode revelar diretamente sobre o tempo da conquista, pois é uma cena congelada de uma obra realizada no século XX.

O texto, adaptação fragmentada de uma obra,<sup>55</sup> não deixa claro se a personagem vivida por Klaus Kinski é Aguirre ou Orellana, pois nada fala sobre o primeiro e aponta o segundo como “um dos mais corajosos entre os incontáveis aventureiros espanhóis”. Embora a legenda explicita que Kinski interpreta o papel-título, o uso do texto pode acarretar dificuldades na utilização do filme para o estudo do conteúdo a que se refere. Herzog reuniu em sua obra fragmentos de relatos da conquista do Peru, incluindo a aventura de Orellana, mas a expedição representada é a de Pedro de Ursúa, da qual Lope de Aguirre – esse sim a personagem principal – separa-se, numa atitude de rebeldia contra o rei da Espanha. A trama se desenvolverá ambientada nessa empreitada, cujos registros imprecisos fundamentam-se em duas cartas que o rebelde envia ao monarca espanhol.

Na reformulação do livro, editada em 2001, esse quadro sobre o filme foi suprimido, mas nas sugestões de materiais didáticos suplementares para o aluno, no Manual do Professor, a obra de Herzog está indicada para os estudos dos “descobrimientos”, como um filme que “aborda a história da expedição de Francisco Pizarro em busca do Eldorado na Amazônia, em 1560”.<sup>56</sup>

Se um professor ou aluno decidir assistir ao filme com base apenas nas informações daquelas edições do livro de Nelson e Claudino Piletti, com certeza terá uma incômoda surpresa e ficará tão confuso quanto os “intrépidos aventureiros” navegando em círculos, sobre balsas, pelo rio Amazonas.

O corajoso Orellana e o vitorioso Pizarro, personagens no livro de Oliphant, não estão no filme, e sim Aguirre, aquele que, pela inevitável manipulação do passado pelas mãos do historiador, que não pode reconstituí-lo a não ser como interpretação, não é reconhecido como uma importante personagem da história da conquista. Além da exigência de uma documentação suficientemente adequada para cumprir o rigor científico de uma pesquisa, o reconhecimento da importância de determinado fato ou personagem na construção de saberes históricos depende de uma conjunção de fatores que envolvem os compromissos do historiador com projetos de poder.

Livros didáticos pouco poderão falar sobre Aguirre, pois esse não se enquadra nos principais modelos de explicação que compõem seu ecletismo. Ele não pode ser abrigado junto ao panteão de heróis que forjam nacionalidades e são os sujeitos históricos por excelência da tradição positivista, pois, talvez, seu maior mérito tenha sido desprestigiar o mito da existência do El Dorado em terras amazônicas.<sup>57</sup>

O personagem, tampouco, tem importância para o discurso histórico constituído por longas durações, que não se importa com existências singulares, especialmente aquelas que não alimentam o motor de uma história linear. Para Miceli, “(...) os historiadores concedem pouco espaço às fraquezas humanas, preferindo interessar-se pelos exemplos magistrais, de maior destaque, onde está, segundo se acredita, a matéria-prima adequada à elaboração do discurso histórico”.<sup>58</sup>

Martins é mais cauteloso no tratamento dado ao cinema em seu livro *História: 6ª série*.<sup>59</sup> trazendo, no livro do professor, um suplemento sobre história e cinema e, na apresentação deste, uma reflexão sobre o cinema como via de acesso ao conhecimento histórico. As propostas de trabalho com os filmes apresentam ficha técnica desses, com dados importantes para sua análise, mas os comentários recaem sobre evidências que as obras supostamente trazem. É, novamente, o caso de *Aguirre*, sobre a conquista. O livro propõe que o professor procure, em todos os detalhes, comprovações daquilo que o aluno já estudou ou deverá estudar, como, por exemplo, as diferenças entre colonização portuguesa e espanhola, a catequização dos índios, a escassa presença de negros e mulheres.

Esquece-se que a narrativa fílmica é uma construção que “pode explicar, inclusive destruir significados estáveis, desmontar sentidos estabelecidos, desmistificar ilusões ou mitos já cristalizados”.<sup>60</sup>

Será que a utilização de um homem negro, nu, correndo à frente de uma expedição europeia, com o intuito de assustar a população nativa, só chamará a atenção do especta-

dor pelo fato de ser a única personagem negra, levando à conclusão de que o número de negros é reduzido na América espanhola, conforme o texto indica? Essa passagem do filme carrega significações que, longe de evidenciarem aquilo que sabemos ou procuramos saber sobre os fatos, mostram deles uma visão cinematográfica que desnuda a própria condição humana.

Para a história do cinema, os filmes podem ser considerados documentos, que, no entanto, subvertem o real ao se transformarem em espetáculo. Conforme Almeida,<sup>61</sup>

As imagens épicas, líricas, dramáticas são transfigurações/criações estéticas que o cinema opera sobre a realidade, a vida, e não podem ser interpretadas como imagens da vida/História tal como ela é ou aconteceu.(...) [são] acontecimentos que provavelmente não teriam nada de belo, trágico, grandioso, horroroso, não fosse sua (trans)versão cinematográfica.

A produção de Herzog fala mais sobre as décadas de 1960 e 70 do que sobre o século XVI, e é uma visão européia, autoquestionadora, da conquista. Somente sob tais considerações é possível ampliar conhecimentos a respeito daquele conteúdo, em *Aguirre*. Com o filme, vem à tona a necessidade de discutir problemas que comumente não estão nos livros didáticos, como os obstáculos enfrentados na conquista do Peru, que durou 40 anos e foi cenário de lutas entre espanhóis e de muita resistência indígena.

A dificuldade de comunicação entre culturas diferentes também pode ser debatida em várias seqüências, entre elas a passagem em que os espanhóis resgatam um casal de ameríndios em suas balsas. Nessa cena, Herzog realizou uma *colagem* do episódio que marcou o encontro entre Pizarro e Atahualpa, quando o frei Vicente de Valverde, questionado pelo imperador inca sobre sua doutrina, argumenta que ela lhe havia sido ensinada pelo Evangelho. O inca põe-se a folhear a Bíblia, fechando-a em seguida e afirmando que, a ele, aquele livro não falava. Surge aí a oportunidade para a discussão sobre diferenças culturais, problematizando a idéia disseminada pela “História da Conquista” de que a impossibilidade de coexistência de culturas tão diversas, que não conseguem se comunicar entre si, leva à legitimação da violência e do extermínio praticados pelos “naturalmente superiores” – no caso, os europeus.

“Tudo muito simples quando se tem a força”, é o que afirma Martins<sup>62</sup> sobre o trabalho forçado a que foram submetidos os indígenas. Simples é divulgar essa força, entendida como superioridade bélica, tarefa que a história ensinada assumiu, ora para enaltecer a cultura e civilização européias, ora para denunciar a dominação. Desafiador seria compreender que a propagação de tal idéia faz parte das tentativas de aniquilamento das diferenças culturais e do caráter híbrido de todos os aspectos da sociedade latino-americana, em nome de um projeto vencedor, bem como da construção de uma interpretação unívoca sobre a conquista.

A discussão sobre a historicidade do filme, juntamente com uma aproximação à especificidade da linguagem cinematográfica, pode colaborar para criar sensibilidades para o conhecimento, ou seja, provocar quebras de certezas sobre a história, e a compreensão de que existem formas diversificadas de se pensar as experiências sociais, motivadas por diferentes projetos políticos e/ou estéticos.

O uso de filmes em sala de aula é geralmente justificado pelos professores como alternativa à exclusividade do livro didático, complementando-o, na tentativa de superar a monotonia das aulas e atrair o interesse dos alunos. Se, por um lado, questiona-se a metodologia que acompanha as sugestões dos livros e desvenda também a concepção de história que a cerca, por outro, não podendo desconsiderar a importância da ampliação documental para a pesquisa histórica e o fato de que a produção cinematográfica já está presente em muitas escolas, através do vídeo e da TV, percebe-se que, com todas as dificuldades imagináveis para aproveitar essas aparelhagens, ela tem sido uma grande aliada dos professores de história.

Assim, a preocupação volta-se para a formação desse professor, que deve desenvolver competências para trabalhar com linguagens diversas, bem como para a busca de qualidade nos materiais que subsidiam seu trabalho.

Documentos voltados para o ensino, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, apontam a discussão sobre diversidade social como prioridade para a escola. A história da América vincula-se a ela pelo tema transversal Pluralidade Cultural, cujo objetivo é “interferir nos mecanismos de discriminação e exclusão que impossibilitam o acesso de todos à condição de cidadãos”.<sup>63</sup> Considerando as críticas sobre o esvaziamento político ao qual o tema foi submetido, percebe-se que nenhuma proposta para a realização de tais objetivos pode ser concretizada sem repensar as metodologias que acompanham a construção e a reelaboração de uma disciplina escolar.

A história, como área de conhecimento, possui uma dinâmica que permite a identificação de seu trajeto. Pode-se dizer que a ampliação documental faz parte dessa experiência, e, especificamente, o trabalho com fontes visuais propiciou pesquisas que invadiram áreas de expressão humana inatingíveis por textos escritos. Mas as circunstâncias que envolvem a produção de livros didáticos não têm permitido a adequação do uso de tais fontes em suas propostas.

Os especialistas da área de história que avaliaram os livros para o PNLD negligenciaram os equívocos cometidos e fundamentaram idéias dificilmente questionadas pelos professores, em razão, principalmente, de problemas na sua formação. Ainda que lamentem a distância entre a academia e o ensino fundamental, esses especialistas estabelecem,

com a autoridade que a hierarquia do conhecimento lhes garante, qual o lugar do ensino de história: o da simplificação do conhecimento arduamente elaborado por pesquisadores credenciados para tal.

O esforço da pesquisa historiográfica no sentido de um entendimento das possibilidades diversas, tanto de interpretações do mundo como de sentidos dados a elas, ao invés de levar simplesmente à assimilação da idéia de que “diferentes” façam parte de uma determinada ordem social, pode permitir a compreensão e o questionamento das verdades teóricas legitimadoras de uma ordem excludente. E o trabalho crítico com as imagens está integrado nesse processo de reflexão.

*Artigo recebido em nov/01 e aprovado para publicação,  
pelo Conselho Editorial, em dez/01.*

### Notas

\* Mestre em História Social pela FFLCH/USP.

<sup>1</sup> Dreguer, R. e Toledo, E. *História. Cotidiano e mentalidades*. São Paulo, Atual, 1995, v. 2.

<sup>2</sup> Vainfas, R. “História das mentalidades e história cultural”. In: Cardoso, C. F. e Vainfas, R. (orgs). *Domínios da História. Ensaio de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro, Campus, 1997, pp. 127-163, p. 127.

<sup>3</sup> Dosse, F. *A História em migalhas: dos Annales à Nova História*. Trad. Dulce S. S. Ramos. 3 ed. São Paulo/Campinas, Ensaio/Ed. da Unicamp, 1994.

<sup>4</sup> Vainfas, op. cit., p. 467.

<sup>5</sup> Benjamin, W. “Teses sobre a filosofia da História”. In: Kothe, F. (org.). *Walter Benjamin*. Trad. F. Kothe. 2 ed. São Paulo, Ática, 1991, p. 162.

<sup>6</sup> Wachtel, N. *Los vencidos: los indios del Perú frente a la conquista española (1530-1570)*. Trad. Antonio Escohoato. Madri, Alianza editorial S. A., 1976, p. 24.

<sup>7</sup> Wachtel cita os cronistas: Ondegardo, P. de. *Los errores o supersticiones de los indios...*(1559). Lima, 1916; Morúa. *História del origen y genealogia real de los Reyes incas* (1590). Madri, 1946; Arriaga. *La extirpación de la idolatria en el Perú* (1621). Madri, 1968.

<sup>8</sup> Wachtel, op. cit., p. 235.

<sup>9</sup> Idem, ibidem.

<sup>10</sup> Vainfas, R. Colonialismo e idolatrias: cultura e resistência indígenas no mundo colonial ibérico. *América. Américas: Revista Brasileira de História*, v.1, n. 21. São Paulo, pp.101-124, set. 90/fev. 91, p. 124.

<sup>11</sup> Ver Wachtel, op. cit., 1976, e “A aculturação”. In: Le Goff, J e Nora, P. *História: novos problemas*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1988, pp. 127-128. Também Vainfas, op. cit., 1990/91.

<sup>12</sup> Ver Wachtel, op. cit., 1976, e De Coll, J. O. *A resistência indígena. Do México à Patagônia, a História da luta dos índios contra os conquistadores*. 2 ed. Porto Alegre, L&PM, 1986.

<sup>13</sup> Theodoro, J. *América Barroca: temas e variações*. São Paulo, Edusp/Nova Fronteira, 1992, p. 168. Sobre o Barroco e o significado da Virgem de Guadalupe, ver também Gruzinski: o autor não vê acordo entre o conceito de representação e a produção imagética indígena: a virgem de Guadalupe representa “a presença, através da imagem, do imediato e do divino que transfiguram a natureza da representação”. Gruzinski, S. “A guerra das imagens e a ocidentalização da América”. In: Vainfas, R. (org.). *América em tempo de conquista*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1992, pp. 198-207, p. 201.

<sup>14</sup> Dreguer e Toledo, op. cit., p. 133.

<sup>15</sup> Silva, J. T. Colombo: entre a experiência e a imaginação. *Revista Brasileira de História*, v. 11, n. 21. São Paulo, Anpuh/Marco Zero, set. 90/fev. 91, pp. 27-44, pp. 28-29.

<sup>16</sup> Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. *Guia de livros didáticos – 5ª a 8ª séries*. Brasília, MEC/PNLD, 1998 e 2000.

<sup>17</sup> Dreyner e Toledo, op. cit., p. 128.

<sup>18</sup> Brasil/MEC, p. 502.

<sup>19</sup> Marson, A. “Reflexões sobre o procedimento do historiador”. In: Silva, M. A. *Repensando a História*. Rio de Janeiro, Marco Zero/Anpuh, 1994, pp.37-64.

<sup>20</sup> Brasil/MEC, s/p.

<sup>21</sup> Para problematizar a construção do “ser América” nos mapas, ver: O’Gorman, E. *A invenção da América*. São Paulo, Edunesp, 1992. Ver também Amado, J. e Figueiredo, L. C. “Da geografia da imaginação à geografia da experiência: mapas europeus dos séculos XV e XVI”. In: *No tempo das caravelas*. São Paulo, Contexto, 1992, pp. 33-62. Ambas são interessantes contribuições para se compreender a produção social dos mapas.

<sup>22</sup> Zamboni, E. Representações e linguagens no ensino de História. *Revista Brasileira de História*, v. 18, n. 36. 1998, pp. 89-101. Para a autora, no processo de produção das múltiplas mercadorias pela indústria cultural (vídeo, livros, filmes, gravuras, fotografias, etc.), as mudanças são mais evidentes na escolha das temáticas (propostas pela História Nova), do que no tratamento metodológico a elas atribuído.

<sup>23</sup> Gruzinski, S. *La colonización de lo imaginario. Sociedades indígenas y occidentalización en el México español: siglos XVI-XVIII*. México, Fondo de Cultura Económica, 1991, p. 40.

<sup>24</sup> Idem, ibidem.

<sup>25</sup> Mota, C. G. e Lopez, A. *História e civilização. O mundo moderno e contemporâneo*. São Paulo, Ática, 1995, p. 31.

<sup>26</sup> Todorov, T. *A conquista da América. A questão do outro*. Trad. Beatriz P. Moisés. São Paulo, Martins Fontes, 1996. Sobre “La Malinche”, ver capítulo “Cortez e os signos”, pp. 95-120.

<sup>27</sup> Solana, N. G. *Códices de México: historia e interpretación de los grandes libros pintados prehispánicos*. México, Panorama Editorial, 1992.

<sup>28</sup> Gruzinski, op. cit., 1991, p. 30.

<sup>29</sup> Todorov, p. 52.

<sup>30</sup> Idem, ibidem, pp. 22-23.

<sup>31</sup> Idem, ibidem, pp. 30-32.

<sup>32</sup> Cãnizal, E. P. Uma visão das expressões plásticas ameríndias. *Estudos Avançados*, v. 8, n. 21. São Paulo, USP, 1994, pp. 215-236.

- <sup>33</sup> Silva, M. A. da. O trabalho da linguagem. *Revista brasileira de História*, v. 6, n. 11. São Paulo, Anpuh/Marco Zero, pp. 45-61, set. 1985/fev. 1986; A construção do saber histórico – Historiadores e imagens. *Revista de História*. São Paulo, USP, pp. 125-126, pp. 117-134, ago. 1991/jul. 1992.
- <sup>34</sup> Brasil/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais. História*. Brasília, MEC/SEF, 1997, p. 85.
- <sup>35</sup> Idem, pp. 40 e 85.
- <sup>36</sup> Silva, op. cit., 1994, p. 118. Ver também, desse autor: *Pintura histórica – Do museu à sala de aula. Projeto História* 20. São Paulo, Educ, pp. 253-267, 2000.
- <sup>37</sup> Joly, M. *Introdução à análise da imagem*. Campinas, Papirus, 1996.
- <sup>38</sup> Oliveira, J. B. A.; Guimarães, S.D.P. e Bomeny, H.M.B. *A política do livro didático*. São Paulo, Martins Fontes, 1990, p. 11.
- <sup>39</sup> Francastel, P. *Pintura e sociedade*. São Paulo, Martins Fontes, 1990, p. 1.
- <sup>40</sup> Wachtel, op. cit., 1988, pp. 127-128.
- <sup>41</sup> Theodoro, op. cit., p. 169.
- <sup>42</sup> Gruzinski, op. cit., 1991.
- <sup>43</sup> Antonacci, M. A. M. Do cinema mudo ao cinema falado: cenas da República de Weimar. *História* 10. São Paulo, Unesp, pp. 41-70, 1991.
- <sup>44</sup> Saliba, E. T. Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo de imagens. In: Bittencourt, C. (org). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo, Contexto, 1997, pp. 121 e 122.
- <sup>45</sup> *Aguirre, der zorn gottes*. 1972, Alemanha. Direção: Werner Herzog. Elenco: Klaus Kinski, Ruy Guerra, Helena Rojo.
- <sup>46</sup> Freitas, J. V. de. Métodos alternativos no ensino da História: o cinema, a arte plástica e a literatura. *Pós-História* n. 1. Assis, Unesp, 1993.
- <sup>47</sup> Nagib, L. Cinema Novo brasileiro influenciou alemães. *Folha de S. Paulo, Caderno Mais!*, 25/set./1994.
- <sup>48</sup> Almeida, M. J. de. “Cinema e televisão: histórias em imagens e som na moderna sociedade oral”. In: *Lições com o cinema*, n. 1. São Paulo, FDE, 1993, pp. 129-144, p. 138.
- <sup>49</sup> Freitas, op. cit.
- <sup>50</sup> Nagib, op. cit.
- <sup>51</sup> Apud Nagib, op. cit.
- <sup>52</sup> Saliba, p. 120.
- <sup>53</sup> Piletti, N. e Piletti, C. *História e vida*. São Paulo, Ática., 1997, p. 19.
- <sup>54</sup> Cardoso, C. F. e Mauad, A. M. “História e imagem: os exemplos da fotografia e do cinema”. In: Cardoso e Vainfas, op. cit., 1997, p. 417. Os autores trabalham com imagens, escolhendo fotografia e cinema e alguns enfoques desses derivados da semiótica.
- <sup>55</sup> Trata-se de Oliphant, M. *L’atlas du monde antique*. Paris, Solar, 1994, p. 187. Trecho trad. e adapt. por Maria S. Cavalcante.
- <sup>56</sup> Piletti, N. e Piletti, C. *História e vida integrada*. 6ª série. São Paulo, Ática, 2001. Manual do Professor, p. 24.
- <sup>57</sup> Ramos, D. *El mito de El Dorado*. Madri, Ediciones Istmo, 1988, p. 457.

<sup>58</sup> Miceli, P. *O ponto onde estamos. Viagens e viajantes na História da Expansão e da Conquista*. São Paulo, Página Aberta, 1994, p. 29.

<sup>59</sup> Martins, José R. F. *História: 6ª série*. São Paulo, FTD, 1997. O autor menciona o fato de a coleção estar completando uma década e de se tratar de uma reformulação, mas a edição não é divulgada.

<sup>60</sup> Saliba, op. cit., p. 120.

<sup>61</sup> Almeida, op. cit., p. 142.

<sup>62</sup> Martins, op. cit., p. 75.

<sup>63</sup> Brasil. Secretaria de educação fundamental. *Temas Transversais*. Brasília, MEC/SEF, 1998, pp. 107 e 122.