

## Parte I - Historiografia e representação das populações indígenas

Ensino de História indígena: trabalhando com narrativas coloniais e representações sociais

Susane Rodrigues de Oliveira

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

OLIVEIRA, SR. Ensino de História indígena: trabalhando com narrativas coloniais e representações sociais. In: PORTUGAL, AR., and HURTADO, LR., orgs. *Representações culturais da América indígena* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. Desafios contemporâneos collection, pp. 59-80. ISBN 978-85-7983-629-9. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

---



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

# ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA: TRABALHANDO COM NARRATIVAS COLONIAIS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Susane Rodrigues de Oliveira\*

## Introdução

A partir das experiências de pesquisa e ensino desenvolvidas no âmbito do projeto *América indígena: cultura histórica e ensino de História*,<sup>1</sup> apresentamos neste capítulo algumas reflexões e propostas para a abordagem de narrativas coloniais no ensino de História indígena na educação básica. Esse projeto teve por objetivo o estudo das formas de produção e difusão do conhecimento histórico sobre as sociedades indígenas da América nas narrativas coloniais (crônicas, relatos de viagem, cartas e tratados), na historiografia contemporânea, nos livros didáticos escolares e nos discursos de professores e estudantes das escolas de Brasília nos últimos anos. Com base nesses

---

\* Professora do Departamento de História da Universidade de Brasília (UnB).

1 Este Projeto, realizado entre os anos de 2009 e 2012, resultou também na produção de um repositório digital de fontes históricas e materiais didáticos para o ensino de História indígena que se encontra disponível no site <[www.americaindigena.com.br](http://www.americaindigena.com.br)>. No ano de 2011, esse projeto se desdobrou numa atividade de extensão intitulada “América indígena: oficinas, pesquisas e materiais didáticos para o ensino de História”, que contou com a participação de estudantes dos cursos de graduação em História e Letras (tradução espanhol) da Universidade de Brasília. No 2º semestre de 2009, essa pesquisa contou com o apoio financeiro da Finatec, através do edital 04/2009.

estudos produzimos ainda uma série de roteiros pedagógicos e fichas temáticas<sup>2</sup> para o uso dessas narrativas nas aulas de História. Na primeira parte deste texto tecemos algumas considerações teórico-metodológicas sobre o ensino de História indígena, as narrativas coloniais e a produção/difusão de representações sociais; já na segunda, expomos um roteiro pedagógico para a abordagem de um extrato de narrativa colonial em sala de aula.

Esse roteiro pretende não só contribuir com a implementação da lei n.11.645/08 – que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira e indígena nas escolas brasileiras –, mas também estimular, em sala de aula, o estudo dos processos de produção de conhecimento histórico sobre os indígenas, ou seja, a reflexão crítica e a pesquisa sobre as representações elaboradas sobre os indígenas, visando à compreensão da historicidade de suas elaborações e o rompimento com a universalização e naturalização das imagens dos índios na história. Trata-se de um roteiro que tem como referência as propostas pedagógicas de formação escolar para a cidadania e o reconhecimento/valorização das identidades e culturas dos povos indígenas, em sintonia com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (Brasil, 1998) e as diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais (Brasil, 2004). Tais propostas encontram apoio também nas pesquisas desenvolvidas na área de ensino de História por Siman (2005), Bergamaschi (2011), Zamboni (1998), Bonin (2006), Schmidt e Cainelli (2004), Bittencourt (2008), Fonseca (2003), Abud, Silva e Alves (2010).

## Considerações teórico-metodológicas

A história tradicional, de cunho positivista, tomou as narrativas produzidas pelos europeus nos séculos XVI e XVII – sobre os

---

2 As fichas temáticas são recursos didáticos que apresentam trechos de fontes históricas coloniais referentes às sociedades indígenas da América, bem como propostas pedagógicas para o trabalho de leitura, análise e discussão destas fontes em sala de aula.

indígenas e as práticas de conquista/colonização da América – como fontes históricas fidedignas e inquestionáveis. De modo geral, as fontes históricas eram tratadas, nessa perspectiva historiográfica, como retratos fiéis do passado e portadoras de verdades absolutas sobre os acontecimentos.

Apesar dos avanços das novas tendências historiográficas que, ao longo do século XX, passaram a questionar a objetividade do conhecimento histórico e o *status* de verdade das fontes, observamos que, nas últimas décadas, o ensino ministrado nas instituições escolares esteve alheio tanto às transformações operadas no *status* das fontes e do próprio conhecimento histórico, como às novas perspectivas introduzidas no campo da História indígena. Essas mudanças podem trazer contribuições no sentido de promover, por meio da educação escolar, o questionamento e a desnaturalização de discursos históricos carregados de representações estereotipadas e negativas a respeito do passado indígena na América.

No entendimento das narrativas coloniais e das representações dos indígenas nos apoiamos nos estudos pós-coloniais<sup>3</sup> e num conjunto de concepções interdisciplinares provenientes da análise do discurso (Foucault, 1986; Orlandi, 2003) e da teoria das representações sociais (Jodelet, 2001; Arruda, 1998). As imagens negativas, generalizadas e naturalizadas difundidas sobre os povos indígenas na historiografia tradicional, construídas sob um ponto de vista colonialista e eurocêntrico, ainda marcam as subjetividades e as práticas de exclusão e inferiorização dos indígenas no presente. Diante disso é que lançamos um olhar pós-colonialista sob as narrativas coloniais, a historiografia e o ensino de História. Como assinala Angela Prys-thon (2001, p.34),

---

3 As inovações pós-colonialistas apontam para o fim de uma “história isolacionista”, que percebe o mundo a partir da Europa ou do olhar europeu, buscando uma perspectiva interacionista da história, mais preocupada em compreender como as diversas culturas têm se relacionado no decorrer do tempo (Oliveira, 2012).

A teoria pós-colonial é uma empresa de descolonização, mas não a descolonização concreta (algo que já foi mais ou menos realizado) das lutas armadas e acordos militares, mas a descolonização da história e da teoria, uma abordagem de fato alternativa do Ocidente. [...] os estudos pós-coloniais reinserem o debate da identidade nacional, da representação, da etnicidade, da diferença e da subalternidade no centro da história cultural mundial contemporânea.

Os estudos pós-coloniais se interessam pelos efeitos da colonização sobre as culturas e sociedades colonizadas, trazendo à baila o protagonismo e as vozes de diferentes grupos sociais, cujas memórias e experiências históricas foram marginalizadas ou desclassificadas nos relatos históricos oficiais. Deste modo, o pós-colonialismo busca

reformular e reorganizar as formas de pensamento instituídas pela dominação colonial e visa superar a dependência em relação ao conhecimento eurocêntrico. [...] O vocábulo pós-colonialismo sugere, numa perspectiva temporal, o período que vem depois do colonialismo. Supõe-se, a partir dessa concepção, que o colonialismo teve um fim enquanto relação de dominação. Sabe-se, porém, que o fim do colonialismo não representou o fim das relações de poder discriminatórias desenvolvidas no seio das sociedades pós-coloniais. (Pereira, 2010, p.6, 9)

É nesta perspectiva que atentamos para as relações de poder constitutivas da produção de saberes que circulam nas narrativas coloniais e no ensino de História e para a importância da linguagem e das representações sociais culturalmente constituídas sobre os indígenas na história, a fim de promover uma “desconstrução das sínteses, das unidades e das identidades ditas naturais, ao contrário da busca de totalização das multiplicidades” (Rago, 1998, p.6).

As narrativas históricas e literárias sobre o Brasil têm início no século XVI, com a chegada dos portugueses e o surgimento das primeiras descrições da natureza e dos costumes indígenas. Elas se revelam nas crônicas, cartas de viagem, diários de navegação e tratados

descritivos que dão a conhecer as plantas, os animais, o clima, a terra e as sociedades indígenas, constituindo guias de objetos e sentidos encontrados na América. Viajantes, exploradores e missionários do período colonial forneceram, por meio delas, as primeiras imagens das sociedades indígenas, criando um imaginário que em muitos aspectos perdura até nossos dias, tecendo os contornos identitários da nação brasileira e corroborando práticas sociais de exclusão e marginalização dos indígenas. O imaginário histórico presente nessas narrativas se inscreve nos discursos das “descobertas” que, por sua vez, são os discursos que “dão a conhecer o Novo Mundo” (Orlandi, 1990, p.15). Esses discursos, cujos efeitos de sentido até hoje marcam os indígenas com o selo de povos colonizados, são os mesmos que lhes negam historicidade e lhes apontam como seres a-históricos.

A literatura de viagem e as crônicas produzidas no período colonial respondem em boa parte pela construção e proliferação de uma imagem dos indígenas carregada de detalhes exóticos, contornos selvagens e demoníacos. Como “discursos fundadores”<sup>4</sup> que davam a conhecer o “Novo Mundo”, puderam mobilizar forças no processo de assujeitamento dos indígenas, ao responder “pela instauração de hierarquias, lugares sociais, desigualdades e diferenças entre índios e europeus” (Oliveira, 2002, p.24).

Neste processo de significação revela-se uma repugnância em pensar as diferenças confrontadas pelos europeus na América, uma vontade discursiva de ordenar o universo indígena em espaços simbólicos já conhecidos, de estabelecer um *regime de verdade* sobre o Outro, ao nomeá-lo como bárbaro, demoníaco, selvagem, tirano, índio, já que não é cristão, branco e nem “civilizado”. Com o objetivo de familiarizar os leitores europeus com os eventos e povos ali

---

4 De acordo com Eni Orlandi (2003, p.13), o que caracteriza um “discurso fundador [...] é fato de que ele cria uma nova tradição, ele ressignifica o que veio antes e institui aí uma memória outra. É um momento de significação importante, diferenciado. O sentido anterior é desautorizado. Instala-se outra ‘tradição’ de sentidos que produz os outros sentidos nesse lugar. Instala-se uma nova ‘filiação’. Esse dizer irrompe no processo significativo de tal modo que pelo seu próprio surgir produz sua ‘memória’”.

descritos, essas narrativas “ancoraram” as representações dos indígenas naquelas já reconhecidas pela cristandade europeia, tornando o “novo” mais facilmente assimilado, encontrando referências e “aceitação” em concepções já formadas e consolidadas. Como bem disse Angela Arruda (2002, p.17), “a representação aplaca instantaneamente o conteúdo perturbador do outro, retrabalhando-o, tornando-se, assim, a diferença incorporada, dando forma ao holograma”. Numa linguagem significativamente investida de conotação colonizadora, boa parte dessas narrativas descrevem a multiplicidade de etnias indígenas como um grupo homogêneo, sem especificidades históricas e culturais. Como bem atenta Neves (1978, p.31-32),

Quando se fala de “índios”, o plural é relativo a uma coleção de indivíduos que podem entre si nomear-se de maneira distinta mas que, para o português, é, no essencial, uma mesma realidade e única realidade. [...] uma coleção de indivíduos sem nomes, mais ou menos próximos e/ou perigosos. Há, então, um movimento duplo em direção à homogeneização: apagam-se as diferenças culturais tribais e as diferenças interindividuais.

Na tentativa de colonizar e subjugar os habitantes da América, essa homogeneização, expressa na palavra “índio”, visava ao apagamento das diferenças étnico/culturais e interindividuais, controlando assim os poderes e perigos de uma diversidade aleatória que parecia tornar impraticável a universalização dos critérios jurídicos e morais em vigor na Europa cristã, e impedia que se aplicassem à América as regras de governo e convivência em uso entre os cristãos (Dias, 1973, p.218-219).

As narrativas coloniais operaram neste processo de homogeneização das diferenças confrontadas pelos europeus na América. As práticas sagradas dos incas foram descritas pelos cronistas espanhóis como formas de idolatria, feitiçaria ou bruxaria, já que vistas como não cristãs e, portanto, concebidas como femininas, bárbaras, demoníacas, profanas, pecaminosas, perversas e doentias (Oliveira, 2012). Na maior parte das crônicas, as *huacas* (seres/objetos/lugares sagrados)

dos povos andinos foram representadas como demônios, em oposição ao deus cristão. Já os conceitos de gênero presentes no Peru incaico foram apreendidos sob o mesmo prisma que apagava e silenciava a sua pluralidade. As mulheres incas, quando não excluídas e silenciadas nos discursos dos cronistas, aparecem aprisionadas à representação de mães e esposas submissas, estigmatizadas também como bruxas e feiticeiras, como seres mais diabólicos e vulneráveis ao pecado e às idolatrias. Não por acaso, a maior parte dos cronistas, formados em uma tradição androcêntrica, silenciou a participação ativa e privilegiada das mulheres na sociedade incaica, já que para eles somente os homens deviam tomar conta do governo e exercer os papéis mais importantes. As representações de gênero, presentes no imaginário dos cronistas, redesenharam as mulheres indígenas segundo os modelos hierárquicos da oposição masculino/feminino. Não por acaso, boa parte da historiografia contemporânea tendeu a reproduzir o olhar eurocêntrico e androcêntrico dos cronistas na apreensão do universo indígena, repetindo e revigorando as mediações interpretativas dos cronistas a respeito do feminino (Navarro-Swain, 2006).

A utilização indiscriminada das narrativas coloniais acabou por contribuir na proliferação do olhar eurocêntrico dos cronistas que estiveram a cargo da exaltação dos feitos europeus na conquista, evangelização e exploração colonial da América. Além disso, reforçou uma história baseada no silêncio, na inferiorização e/ou negação dos conhecimentos e práticas indígenas; uma história que acabou negando-lhes o direito de ter especificidades e particulares históricas e culturais reiterando uma série de conceitos globalizantes e essencialistas a respeito de suas identidades e diferenças.

As narrativas coloniais ainda constituem as principais fontes de pesquisa utilizadas pelos historiadores no estudo da América antiga e colonial, dada a escassez de fontes escritas indígenas (Natalino, 2004).<sup>5</sup> Franklin Pease (1994, p.122) criticou a utilização indiscriminada das crônicas como fontes de pesquisa, mas destacou a

---

5 Como bem observou Natalino (2004, p.177), isto pode estar relacionado ao “papel preponderante que era desempenhado pelas narrativas orais e por formas



importância de sua utilização para a compreensão das categorias que proporcionaram a apreensão das antigas sociedades andinas. Além disso, os pesquisadores reconheceram que apesar das crônicas serem escritas sob o ponto de vista europeu, apresentam alguns indícios para a percepção da materialidade indígena (Neto, 1997, p.327).<sup>6</sup>

Apesar de reconhecermos os limites das narrativas coloniais na abordagem das sociedades indígenas, não descartamos a possibilidade de utilizá-las como fontes de pesquisa, considerando a sua dimensão de documentos construídos e não reflexos do real. Enquanto discursos, tais narrativas constituem lugares de significação, de confronto de sentidos, de estabelecimento de identidades e de argumentação. Nesta perspectiva, importa ao pesquisador “sair do já nomeado, do interpretado e procurar entender esses textos como discursos que produziram e produzem efeitos de sentidos a serem compreendidos nas condições em que apareceram e nas de hoje” (Orlandi, 1990, p.18). É nessa perspectiva que propomos uma abordagem das narrativas coloniais como materiais didáticos nas aulas de História, com o objetivo de problematizar as representações construídas sobre os indígenas e discutir as suas condições de produção no cenário da conquista e colonização europeia da América.

Os livros didáticos de História, utilizados nas escolas do Distrito Federal nas últimas décadas, revelam a presença de fragmentos de narrativas coloniais, especialmente de crônicas dos séculos XVI e XVII, entre os textos complementares e fontes históricas. O livro didático *História das cavernas ao Terceiro Milênio* (Braick; Mota,

---

de registro muito distintas das que tradicionalmente reconhecemos como tais, como por exemplo os *ceques*, [...] os *quipus*, os *pallares* ou os *tocapus*”.

- 6 Do ponto de vista simbólico é possível, portanto, investigar qual a dinâmica dos “pontos notados”, no outro, a partir de “pontos anotados”, pelo cronista, ou seja: através da identificação dos processos de reação, de identidade ou diferença, deflagrados pelos elementos simbólicos do outro em um discurso cuja lógica simbólica seja conhecida. Como afirma Pease, “a crônica [...] deve ser entendida como uma fonte oral, alterada pelo cronista que a estabilizou, escrevendo-a”, mas é necessário, para torná-la útil para o entendimento do outro, “situar o cronista” não apenas quanto ao seu itinerário e contexto no qual colheu informações, mas também em sua dimensão histórica mais ampla (Neto, 1997, p.327).

2002),<sup>7</sup> produzido para o ensino médio, apresenta dois fragmentos de crônicas escritas sobre os incas. Trata-se de narrativas produzidas pelo soldado espanhol Cieza de León e o mestiço Garcilaso de La Vega, expostas sem a mínima problematização e crítica. Já o livro *Projeto Araribá: História 7* (2007), obra coletiva, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna, contém um fragmento da narrativa de Hans Staden, marinheiro e mercenário alemão que esteve no Brasil entre os anos de 1548 e 1555. Intitulado “Encontro de culturas”, o texto revela uma imagem generalizada dos índios como “selvagens” e derrotados num confronto bélico com os colonos portugueses na região dos Caetés, na capitania de Pernambuco. Trata-se de um conflito que ganha o sentido de “tumulto” promovido pelos indígenas, sem a mínima explicação, e que parece apenas impressionar pela superioridade bélica de noventa “cristãos aptos para a luta” capazes de derrotar 8 mil índios num combate (Moderna, 2007, p.207). Apesar de revelar uma resistência indígena às práticas colonialistas, o fragmento selecionado é pouco esclarecedor a esse respeito, já que aparece sem texto introdutório e com muitas supressões que impedem o entendimento do contexto e das razões dessa resistência. Deste modo, a narrativa acaba impondo uma visão dicotômica da conquista, que opõe e hierarquiza índios e portugueses de forma generalizada. Essa visão da conquista como um “encontro de culturas” desastroso para os indígenas, como bem observou Steve Stern (2006, p.63),

escapa à história dos ardis dos índios, de suas iniciativas, manipulações e resistências, que foram além do gesto inútil predestinado ao fracasso. Muitos povos ameríndios continuaram sendo suficientemente numerosos, socialmente coesos, economicamente dotados, politicamente comprometidos e culturalmente independentes para conduzir os colonizadores a vias de conflito, frustração, desilusão e luta que os europeus jamais haviam imaginado. [...] Essa obliteração não somente tende a desumanizar os índios ao reduzi-los a objetos

---

7 Esse livro é de autoria de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota, lançado pela Editora Moderna em 2002.

de abuso, exploração e proteção dos “outros” europeus, mas tende também, de modo mais irônico, a desumanizar os colonizadores europeus.

No livro didático, a narrativa de Hans Staden é destacada como fonte histórica ao lado de mais duas imagens: um desenho de Theodore de Bry [1562] que retrata os hábitos antropofágicos dos Tupi-nambá, e uma pintura de Johann Mortiz Ruggedas [1835] que revela um conflito entre índios e soldados. As três fontes são alvo de atividades de comparação e descrição que não priorizam a reflexão crítica, nem a pesquisa sobre as suas condições de produção ou os significados de suas representações. Não por acaso, selecionamos um fragmento desse mesmo episódio, narrado por Hans Staden, para a composição do roteiro pedagógico exposto na segunda parte deste capítulo.

As narrativas coloniais, veiculadas nos livros didáticos, como meras ilustrações que fogem ao questionamento, ganham um *status* de verdade e acabam reforçando no imaginário dos estudantes as velhas representações colonialistas a respeito dos indígenas. Esse tipo de tratamento das fontes acaba por inibir a capacidade interpretativa dos estudantes, marcando-os como sujeitos passivos diante do conhecimento. Deste modo, as representações dos indígenas que circulam nos livros didáticos, marcadas por um discurso colonialista, podem constituir obstáculos na formação para a cidadania, negando aos povos indígenas o direito a uma história que veicule outros significados para suas identidades e atuação no passado (Silva; Grupioni, 1995).

As representações sociais possuem um caráter pedagógico, na medida em que são capazes de orientar e reger nosso sistema de interpretação do mundo, nossas identidades, memórias e práticas sociais. Há uma disputa no campo das representações que devem orientar os currículos escolares e os saberes históricos a serem ensinados e veiculados nos livros didáticos. Essa disputa é perpassada por relações de poder e dominação, por uma vontade de estabelecer verdades e impor valores e conceitos ligados a determinados grupos sociais. Não

por acaso, a implementação da lei n. 11.645/2008 que dispõe sobre a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é fruto de lutas empreendidas por organizações indígenas e não indígenas, “que expressam também o desejo de que o ensino de História possa se tornar um aliado nos processos de valorização étnica e conquista de direitos fundamentais” (Bergamaschi, 2011, p.297).

Nos anos de 2010 e 2011, realizamos uma pesquisa nas escolas do Distrito Federal com o objetivo de identificar e analisar as representações dos indígenas no imaginário histórico dos estudantes de ensino médio. Os questionários aplicados para 146 estudantes revelaram que a América antiga ainda é vista, pela maioria dos estudantes, como um continente a ser “descoberto” e destinado à exploração colonial europeia. Apesar de reconhecerem a presença de populações indígenas antes da chegada dos europeus no continente, os estudantes ainda destacam o protagonismo dos europeus na conquista e colonização, especialmente de personagens como Colombo e Cabral. Os questionários revelaram ainda que a maior parte dos estudantes teve acesso a essas informações na escola, o que indica a forte presença de representações eurocêntricas nos livros didáticos e nas aulas ministradas pelos professores. Com base nesta pesquisa vislumbramos a possibilidade de promover em sala de aula um novo olhar a respeito das narrativas coloniais e das representações dos indígenas difundidas por elas. As atividades pedagógicas com narrativas coloniais podem contribuir na qualificação da consciência histórica dos estudantes, permitindo também que eles se vejam como participantes e agentes da história (Abud et al., 2010, p.24).

Segundo Jodelet (2001, p.17), “representações sociais circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens”, sejam elas midiáticas, historiográficas e didáticas, além disso, são “cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais”. Considerando esse caráter educativo, impõe-se ao professor/pesquisador um reconhecimento das representações que povoam o imaginário histórico dos estudantes, bem como um trabalho cuidadoso de crítica e revisão dos livros didáticos, da historiografia e das

fontes históricas que podem ser utilizados em sala de aula. No trabalho docente, as representações podem funcionar como instrumentos para a organização, problematização e seleção dos conteúdos e conceitos que serão tratados em sala de aula (Bittencourt, 2008, p.239).

No ensino de História as representações podem ser tomadas como objeto de problematização e reconstrução pelos próprios estudantes (Siman, 2005, p.350). Trata-se de uma proposta pedagógica que estimula os estudantes na percepção do modo como o social interfere na elaboração das representações e como esta elaboração interfere no social. Só assim podemos contribuir no estabelecimento de atitudes mais críticas e dialógicas diante do conhecimento, atentas aos processos de sua produção, às relações de poder que operam na construção/difusão de representações, bem como às práticas sociais que induzem e justificam.

Com base nessas considerações teórico-metodológicas apresentamos a seguir uma proposta de abordagem de um extrato de narrativa colonial nas aulas de História das séries finais do ensino fundamental. Esse roteiro encontra-se disponível para download no repositório digital do Projeto América Indígena,<sup>8</sup> local em que os professores podem encontrar as orientações teórico-metodológicas de cada uma das etapas de atividades descritas nesse roteiro,<sup>9</sup> além de extratos de narrativas coloniais, fichas temáticas, recursos audiovisuais, textos e indicações bibliográficas que podem auxiliá-lo no ensino de História indígena.

## Roteiro pedagógico

### *Tema*

Resistência dos índios à colonização portuguesa em Pernambuco (século XVI).

---

8 Disponível em: <<http://www.americaindigena.com.br/>>.

9 As concepções teórico-metodológicas que orientaram a elaboração de cada etapa de atividade estão descritas nos seguintes artigos de Oliveira (2011a, 2011b).

### ***Nível dos estudantes***

Séries finais (7º, 8º e 9º ano) do ensino fundamental (quarto ciclo).

### ***Eixo temático (PCN's)***

História das representações e das relações de poder (Brasil, 1998, p.70).

### ***Objetivos***

- contribuir na formação do estudante como um cidadão crítico;
- promover um ensino de História centrado na historicidade e no protagonismo das sociedades indígenas;
- valorizar os estudantes como protagonistas da realidade social e da história e como sujeitos ativos no processo de aprendizagem;
- ler, comparar, debater e interpretar fontes históricas;
- estimular a pesquisa histórica na internet;
- propiciar reflexões sobre a relação presente-passado e criar situações didáticas para que o estudante conheça e domine procedimentos de como interrogar obras humanas do seu tempo e de outras épocas (Brasil, 1998, p.86);
- discutir o modo como as representações dos indígenas, presentes nas narrativas coloniais, puderam interferir na constituição das identidades e relações sociais no passado e no presente;
- estudar os processos de produção de sentidos, especialmente, as condições de produção dos discursos que descreviam as sociedades indígenas da América colonial;
- situar as representações dos indígenas, veiculadas nas narrativas coloniais, como construções baseadas em valores e conceitos que eram externos e estranhos aos próprios indígenas;
- produzir sentidos e significados para o passado, estimulando a imaginação histórica dos estudantes, por meio da produção de textos em sala de aula.

### **Fonte histórica**

STADEN, H. *A verdadeira história dos selvagens, nus e ferozes devoradores de homens* (1548-1555). Tradução Pedro Süssekind. 5.ed. Rio de Janeiro: Dan-tes, 2004, p.25-26.<sup>10</sup>

### **Cenário**

Durante a sua segunda viagem ao Brasil, o marinheiro e mercenário alemão Hans Staden (1525-1579) decidiu caçar sozinho fora dos limites do forte português em Bertioga e acabou sendo capturado e aprisionado por nove meses por índios Tupinambá. Após ser libertado e retornar à Europa, relatou os episódios de suas viagens e de seu aprisionamento e convivência com os Tupinambá. Em uma dessas narrativas, Hans Staden declara que em sua primeira viagem ao Brasil foi convocado, por volta de 1548, para conter uma revolta de índios contra os colonos portugueses na capitania de Pernambuco.

### **Extrato**

#### **Capítulo Três**

#### **Como os selvagens de Pernambuco revoltaram-se contra os portugueses, querendo destruir suas colônias**

Embora não fosse de sua índole, os selvagens de Pernambuco haviam-se tornado revoltosos por culpa dos portugueses. O governador daquela terra pediu-nos, pelo amor de Deus, que corrêssemos para ajudar o povoado de Igarauçu, assaltado pelos selvagens. Igarauçu ficava à distância de 5 milhas do porto de Marin, nosso ancoradouro. Os moradores de Marin não podiam ir em auxílio a Igarauçu, já que eles mesmos temiam um ataque dos selvagens.

---

<sup>10</sup> A obra completa pode ser encontrada no endereço: <<http://www.brasiliana.usp.br/bbd/handle/1918/01737100#page/1/mode/1up>>.

Fomos ajudar os moradores de Igarçu com quarenta homens de nossa tripulação. Com uma embarcação pequena, navegamos por um braço de mar, à beira do qual o povoado se encontrava cerca de 2 milhas terra adentro. Devíamos ser uns 90 defensores cristãos, contando ainda com 30 negros e escravos brasileiros, que pertenciam aos moradores de Igarçu. Os selvagens que nos sitiavam eram estimados em 8 mil. Nossa única proteção era uma paliçada ao redor do povoado.

### Capítulo Quatro

#### **A fortaleza dos selvagens e como eles batalhavam contra nós**

O povoado sitiado era cercado pela floresta. Ali, os selvagens ergueram duas fortificações feitas de troncos grossos de árvores, para onde recuavam à noite a fim de ficar seguros contra as nossas investidas. Em volta do povoado tinham feito buracos na terra, nos quais permaneciam durante o dia, e de onde saíam para combates menores. Quando atirávamos na direção deles, jogavam-se no chão para escapar dos disparos. Era assim que nos sitiavam, tornando impossível entrar ou sair do povoado. Também chegavam bem perto do povoado, atirando para alto muitas flechas que deviam atingir-nos na queda. Com a ajuda de cera e algodão, faziam também flechas incendiárias, com a intenção de atear fogo em nossos tetos, e ameaçam devorar-nos, caso nos apanhassem.

Visto ser habitual naquela terra colher raízes novas diariamente ou a cada dois dias, para fazer farinha e bolos, e como nós não tínhamos acesso a tais raízes, nossas provisões logo estariam esgotadas.

Percebemos a necessidade urgente de mantimentos, abrimos caminhos com dois barcos para o povoado. Mas os selvagens quiseram impedi-lo, e para isso tinham derrubado árvores grandes e por sobre o estreito braço de mar, sendo que as duas margens estavam ocupadas por muitos deles. Justo quando havíamos rompido a barreira, usando de violência, veio a hora da Mara baixa e deixou-nos encalhados no seco. Já que os selvagens não podiam apanhar-nos nos barcos,



empilharam entre estes e a margem muita lenha seca. Quiseram atear fogo na lenha e então jogar nas chamas uma pimenta que crescia em grande quantidade naquela terra para nos expulsar do barco com a fumaça. Mas não conseguiram. Nesse intervalo a água voltou a subir, de modo que pudemos ir até Itamaracá, cujos habitantes nos deram mantimentos. Isso feito, retornamos para o povoado sitiado de Igarauçu. Mais uma vez os selvagens tentaram impedir nossa travessia. [...]

Seguimos adiante, rompendo a barreira. A primeira árvore caiu na trincheira deles, a segunda bateu na água, atrás de nosso barco. Antes mesmo de começarmos a travessia da barreira, pedimos ajuda aos companheiros no povoado. Mas, quando começávamos a chamar, os selvagens também gritavam. Ver-nos era impossível, já que os troncos e galhos tampavam a visão. Já estávamos perto o suficiente para sermos ouvidos, não fosse por aquela gritaria dos selvagens.

Conseguimos levar os mantimentos para o povoado e, quando os selvagens perceberam que não podiam fazer nada, pediram trégua e retiraram-se. O cerco durara quase um mês. Os selvagens tinham alguns mortos para lamentar, mas nós, cristãos, não tínhamos nenhum.

Como estávamos certos de que os selvagens manteriam a trégua, retornamos para a nossa nau, que ainda se encontrava diante de Marin. Lá nos abastecemos com um carregamento de água potável e farinha de mandioca. O comandante de Marin nos agradeceu.

## **Atividades**

### **Primeira etapa – introdução**

O professor deve verificar o conhecimento prévio dos estudantes, lançando as seguintes indagações: o que vocês sabem a respeito dos índios da época colonial? Como eles viviam antes da chegada dos colonizadores europeus? De que forma os portugueses viam e tratavam os indígenas nos primeiros anos da colonização do Brasil? Onde vocês encontraram informações sobre estas questões?

Em seguida, os estudantes devem fazer uma pesquisa na internet sobre a vida e a obra literária de Hans Staden, que irá ajudar a identificar o tipo de fonte histórica, data e local de sua produção, conteúdos/temas abordados, destinatários, formas de divulgação e condições de produção do extrato que será analisado em sala de aula. Os estudantes devem trazer para a sala de aula as informações coletadas nesta pesquisa. Esse material será utilizado na terceira etapa de atividades.

### ***Segunda etapa – leitura do extrato e decomposição de seus elementos***

Após a leitura do extrato, os estudantes devem realizar as seguintes atividades:

- identificar palavras desconhecidas, sublinhá-las e pesquisar os seus significados;
- identificar o assunto central;
- identificar os personagens, grupos ou acontecimentos mencionados no texto;
- identificar adjetivos e características dos personagens mencionados no texto.

### ***Terceira etapa – interpretação do extrato***

Os estudantes devem ler novamente a narrativa, desta vez a leitura pode ser coletiva. Em seguida, com a ajuda do material coletado na internet (ver a primeira etapa de atividades), os estudantes devem debater as seguintes questões:

- Quem é o autor da narrativa? O que ele fazia no Brasil no período colonial?
- Onde essa narrativa foi produzida? De que lugar fala o documento?
- Em que circunstância essa narrativa foi produzida e publicada? De que época trata o conteúdo do texto?

- Que tipo de documento é esse? Qual o seu formato e estrutura?
- A quem era destinado esse texto?
- Com que propósitos o autor escreveu esse texto?
- Qual a imagem dos indígenas na narrativa?
- O que significa o termo “selvagem”? Vocês acham justo essa denominação dos indígenas? Por que Hans Staden denominava os indígenas como selvagens? Vocês acham que essa imagem de “selvagem” ainda permanece nos dias atuais? Que tipo de relações sociais podem ser resultados da construção e proliferação dessa imagem dos indígenas como selvagens?
- Que diferenças culturais vocês percebem entre os portugueses e os indígenas da época colonial?
- O que vocês pensam a respeito da escravidão indígena no período colonial?

Durante o debate, o professor deve ajudar os estudantes a pensar as imagens dos indígenas como construções sociais baseadas em interesses, crenças e valores e que, assim, as imagens históricas que aparecem na narrativa, bem como na mídia e outros artefatos da atualidade, são resultados de concepções e práticas de determinados grupos sociais. É neste caminho que o professor poderá contribuir na desconstrução de imagens históricas tidas como universais e naturais a respeito dos indígenas.

#### ***Quarta etapa – estabelecendo relações entre o presente e o passado***

Questões para um breve debate em sala de aula: o que vocês acham da exploração do trabalho indígena em nossa sociedade? Vocês concordam com isso? Por quê?

Após o debate, os estudantes devem fazer a leitura de um texto publicado na internet, com o título “Exploração de indígenas nos canais do MS é histórica”.<sup>11</sup> Após essa tarefa, devem identificar

---

11 Disponível em: <<http://www.reporterbrasil.org.br/exibe.php?id=1387>>.

palavras desconhecidas no texto e pesquisar seus significados. As questões para debate desse texto seriam: como a nossa sociedade lida com a exploração do trabalho indígena? Vocês percebem diferenças e semelhanças entre o presente (atualidade) e o passado colonial? Qual a imagem dos índios na televisão, nos jornais e nas revistas brasileiras? Como vocês interpretam essas imagens?

Na sequência, os estudantes deverão redigir individualmente um texto que contemple os seguintes elementos: imagem dos indígenas em nossa sociedade, resistências e lutas indígenas no Brasil e exploração do trabalho indígena no passado e no presente.

No final, o professor pode recuperar as “falas” dos estudantes, pronunciadas na primeira etapa de atividades, sobre os indígenas da época colonial, e tecer uma conclusão, identificando, com os alunos, mudanças e permanências entre as concepções iniciais e aquelas que apresentaram no texto produzido no final das atividades.

## Conclusão

As atividades propostas no roteiro pedagógico buscam situar a narrativa colonial no tempo e espaço de sua produção, articulada aos acontecimentos de sua época. Deste modo, o estudante tem a possibilidade de perceber a historicidade dos conhecimentos históricos elaborados sobre os indígenas. Essa percepção permite o questionamento de imagens que foram tomadas como evidentes e naturais acerca da atuação dos indígenas no passado e que perpetuam uma memória histórica colonialista que marca os povos indígenas como seres inferiores, selvagens, atrasados e a-históricos.

Para que o ensino de História contribua no reconhecimento, respeito e valorização das sociedades indígenas, é necessário que promova em sala de aula uma historicização das representações que circulam nas fontes históricas, nos livros didáticos e no próprio imaginário dos estudantes. Essa proposta contribui amplamente na “descolonização” dos saberes apreendidos na escola, abrindo-se à

pluralidade de interpretações e ao diálogo com diferentes perspectivas históricas e culturais acerca dos indígenas.

A leitura e interpretação de narrativas coloniais em sala de aula, tendo em vista a percepção do caráter histórico e de construção de suas representações, é fundamental tanto para a desnaturalização de representações negativas e estereotipadas acerca dos indígenas, como para a desconstrução do mito da história como verdade única e absoluta. Nessa perspectiva, o ensino de História pode se tornar um momento de compartilhamento de saberes, de construção de novos significados para as sociedades indígenas, de desenvolvimento de habilidades interpretativas, de estímulo à imaginação histórica, de exercício do conhecimento autônomo e crítico, e de aprimoramento da cidadania e democracia.

## Referências bibliográficas

- ABUD, K. M.; SILVA, A. C. de M. S.; ALVES, R. C. *Ensino de história*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- ARRUDA, A. O ambiente natural e seus habitantes no imaginário brasileiro – Negociando a diferença. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Representando a alteridade*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.
- BERGAMASCHI, M. A. A temática indígena no ensino de história: possibilidades para diálogos interculturais? FONSEVA, S. G.; JÚNIOR, D. G. (Orgs.). *Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia: Edufu, 2011.
- BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BONIN, I. T. Problematizando narrativas sobre os povos indígenas: um olhar sobre o “descobrimento”, a nação e outras histórias que contamos nas escolas. *Ciências Humanas em Revista*, São Luís, UFMA, v.4, p.61-72, 2006.
- BRAICK, P. R.; MOTA, M. B. *História das cavernas ao Terceiro Milênio*. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. História. Brasília: MEC/SEF, 1998.

- BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: Secad, 2006.
- DIAS, J. S. da S. *Os descobrimentos e a problemática cultural do século XVI*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1973.
- EDITORA MODERNA (Org.). *Projeto Araribá: História 7. Ensino Fundamental: 6ª Série. Obra coletiva. 2.ed.* São Paulo: Editora Moderna, 2007. (Editora executiva: Maria Raquel Apolinário.)
- JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Uerj, 2001.
- JOVCHELOVITCH, S. Re(des)cobrimdo o outro – para um entendimento da alteridade na teoria das representações sociais. In: ARRUDA, A. (Org.). *Representando a alteridade*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FONSECA, S. G. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. São Paulo: Papirus, 2003.
- FOUCAULT, M. *arqueologia do saber: Forense Universitária*, 1986.
- NATALINO, E. dos S. As tradições históricas indígenas diante da conquista e colonização da América: transformações e continuidades entre nahuas e incas. *Revista de História*, São Paulo, FFLCH/USP, n.150, 1º semestre de 2004.
- NAVARRO-SWAIN, T. Os limites discursivos da história: imposição de sentidos. *Labrys: Revista de Estudos Feministas*, n.9, 2006. Disponível em: <<http://www.unb.br/ih/his/gefem/labrys9/libre/anahita.htm>>. Acesso em: 2/6/2006.
- NETO, E. F. História e etnia. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Orgs.). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.
- NEVES, L. F. B. *O combate dos soldados de cristo na terra dos papagaios: colonialismo e repressão cultural*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.
- OLIVEIRA, S. R. de. As crônicas coloniais e a produção de sentidos para o universo incaico e o passado das origens do Tawantinsuyo. *Revista Dimensões (Dossiê: América, Américas)*, Vitória, Universidade Federal do Espírito Santo, v.20, 2008.
- . As crônicas coloniais no ensino de História da América. *Revista História & Ensino*, Londrina, Laboratório de Ensino de História da Universidade de Londrina, v.17, n.2, 2011a.
- . As crônicas espanholas do século XVI e a produção de narrativas históricas sobre a América e seus habitantes. *Revista Em tempo de Histórias*, Brasília, UnB, v.5, ano 5, 2002.

- OLIVEIRA, S. R. de. Representações das sociedades indígenas nas fontes históricas coloniais: propostas para o ensino de História. *Revista Anos 90* (Dossiê: História Indígena na América), PPGH-UFRGS, n.34, 2011b.
- ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 5.ed. Campinas: Pontes, 2003.
- . *Por uma história do possível: representações das mulheres Incas nas crônicas e na historiografia*. Jundiaí (SP): Paco Editorial, 2012.
- . *Terra à vista. Discursos do confronto: velho e novo mundo*. Campinas/São Paulo: Unicamp/Cortez, 1990.
- . (org.). *Discurso fundador, a formação do país e a construção da identidade nacional*. 3.ed. Campinas: Pontes, 2003.
- PEASE, F. G. Y. *Las crónicas y los Andes*. 1.ed. Lima: Pontificia Universidade Católica del Perú, 1995; México/EUA: Fondo de Cultura Económica, 1994.
- PEREIRA, A. L. Uma contribuição à teoria pós-colonialista: notas sobre a obra de Abdias do Nascimento. *Anais do II Seminário Nacional Sociologia e Política*. Paraná, Curitiba, 2010.
- PRYSTHON, A. Mapeando o pós-colonialismo e os estudos culturais na América Latina. *Revista da Anpoll*, São Paulo, v.1, n.10, p.23-46, 2001.
- SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2004.
- RAGO, M. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, J. M.; GROSSI, M. *Masculino, feminino e plural*. Florianópolis: Ed. das Mulheres, 1998.
- SIMAN, L. M. de C. Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da história. *Cadernos Cedes* [online], v.25, n.67, p.348-364, 2005.
- SILVA, A. L. da; GRUPIONI, L. D. B. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/Mari/Unesco, 1995.
- STADEN, H. *A verdadeira história dos selvagens, nus e ferozes devoradores de homens* (1548-1555). Tradução Pedro Sússekind. 5.ed. Rio de Janeiro: Dan-tes, 2004.
- STERN, S. J. Paradigmas da conquista, história, historiografia e política. In: BONILLA, H. (org.). *Os conquistados: 1492 e a população indígena das Américas*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- ZAMBONI, E. Representações e linguagens no ensino de História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.18, n.36, 1998.