



PROFHISTÓRIA

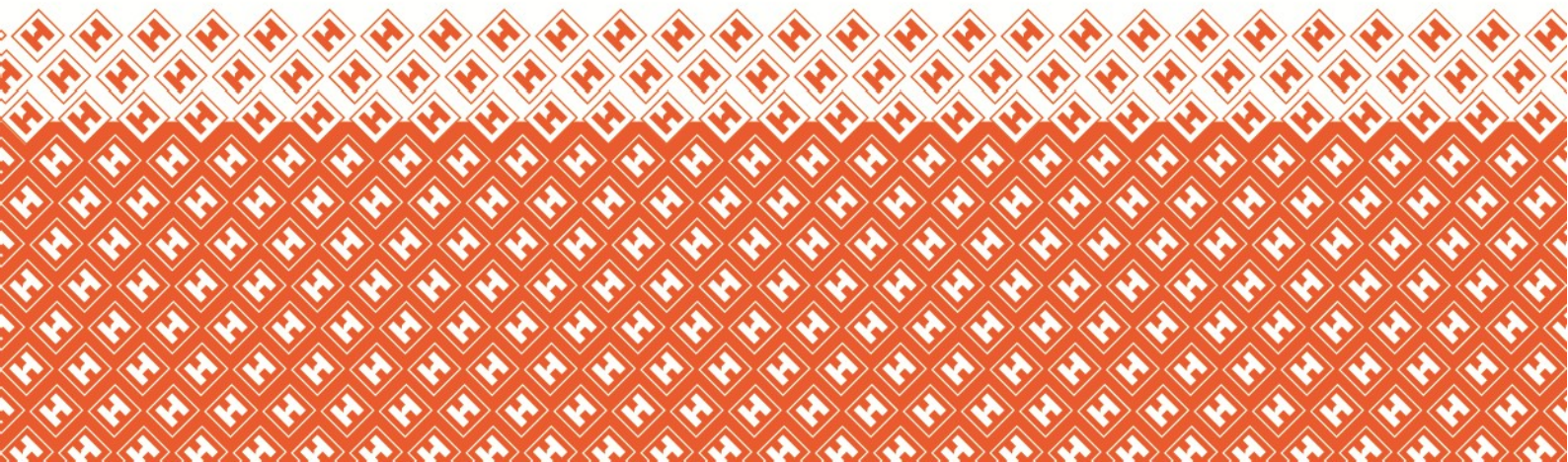
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

RICARDO VALADARES PEREIRA DOS
SANTOS

**ENTRE O PASSADO E A SALA DE AULA: O
INDÍGENA NAS NARRATIVAS DE SATADEN,
LÉRY E THEVET.**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE -
UERN

OUTUBRO / 2025



RICARDO VALADARES PEREIRA DOS SANTOS

ENTRE O PASSADO E A SALA DE AULA: O INDÍGENA NAS NARRATIVAS DE
STADEN, LÉRY E THEVET.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História/Mestrado Profissional em Ensino de História, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Linhares Fonteles Neto.

MOSSORÓ/RN
2025

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catlogação da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

S237e Santos, Ricardo Valadares Pereira dos
ENTRE O PASSADO E A SALA DE AULA: O INDÍ-
GENA NAS NARRATIVAS DE STADEN, LÉRY E THE-
VET.. / Ricardo Valadares Pereira dos Santos. Mossoró,
2025. 126p.

Orientador(a): Prof. Dr. Francisco Linhares Fonteles
Neto.

Dissertação (Mestrado profissional em Programa de
Pós-Graduação Profissional em Ensino de História). Uni-
versidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Ensino de História. 2. Educação Indígena. 3. Repre-
sentações. 4. Livro Didático. 5. Estereótipos. I. Neto, Fran-
cisco Linhares Fonteles. II. Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.


RICARDO VALADARES PEREIRA DOS SANTOS

ENTRE O PASSADO E A SALA DE AULA: O INDÍGENA NAS NARRATIVAS DE
STADEN, LÉRY E THEVET.


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História/Mestrado Profissional em Ensino de História, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovada em: 01/10/2025.


Banca Examinadora

Documento assinado digitalmente
 FRANCISCO LINHARES FONTELES NETO
Data: 09/10/2025 07:16:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Francisco Linhares Fonteles Neto (Orientador)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Documento assinado digitalmente
 LEONARDO CANDIDO ROLIM
Data: 08/10/2025 11:24:58-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Leonardo Cândido Rolim
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Documento assinado digitalmente
 WESLEY GARCIA RIBEIRO SILVA
Data: 09/10/2025 01:37:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dra. Wesley Garcia Ribeiro Silva
Universidade Federal do Pará - Campus Universitário de Ananindeua

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer, infinitamente, à minha querida avó, Cacilda vieira dos Santos e a minha mãe, Lucy Valadares Pereira dos Santos. Pessoas que me ajudaram durante toda minha vida e que eu jamais conseguirei recompensá-las, pois foram um grande suporte em todos os momentos de minha vida.

Ao meu orientador, o professor Dr. Francisco Linhares Fonteles Neto por ter me ajudando ao longo de todo o mestrado, sempre presente nos momentos em que precisei, com muita paciência e compreensão em relação ao ritmo de produção, diante de todo o contexto enfrentado.

A todos os profissionais que fizeram/fazem parte do PROFHISTÓRIA, entre eles, os professores Fabiano Mendes, André Seal, Lemuel, a professora Aryana e Sonia Regina, além do secretário Márcio, que sempre estavam presentes e solícitos quando precisamos.

À minha grande amiga Nágylla que sempre estive comigo, colaborando com suas dicas acadêmicas, mandando os textos que eu não conseguia achar na internet e sempre fazendo parte dos meus grupos de trabalho.

E a todos os colegas de turma do PROFHISTÓRIA da UERN, que estavam todos os finais de semana conectados, assistindo aulas de forma remota, responsáveis por debates riquíssimos importantes para a formação de cada um.

RESUMO

A presente dissertação investiga como a imagem dos povos indígenas foi construída historicamente a partir dos relatos de cronistas europeus do século XVI, como Hans Staden, Jean de Léry e André Thevet, e como essas representações reverberaram nos livros didáticos de História adotados nas escolas brasileiras. A pesquisa se fundamenta em uma análise crítica desses relatos e de materiais didáticos contemporâneos, com destaque para as coleções "Teláris" (PNLD 2020–2023) e "Jovem Sapiens" (PNLD 2024–2027), utilizadas em minha prática docente. Mesmo com a promulgação da Lei nº 11.645/2008, percebemos quanto é difícil combater os estereótipos e as visões eurocêntricas nos conteúdos escolares. Esta dissertação propõe alternativas pedagógicas para promover uma abordagem mais crítica e inclusiva, valorizando a diversidade cultural dos povos originários. Como produto final, desenvolvemos um material didático em formato de jogo de cartas, com imagens e textos, voltado para o ensino fundamental, com o intuito de estimular reflexões e desconstruir preconceitos sobre os indígenas brasileiros. A pesquisa reforça a importância do papel docente na mediação crítica dos conteúdos escolares e na superação das narrativas únicas e excludentes sobre os povos indígenas.

Palavras-chave: Ensino de História; Educação Indígena; Representações; Estereótipos; Livro Didático.

ABSTRACT

This dissertation investigates how the image of Indigenous peoples was historically constructed through the accounts of 16th-century European chroniclers such as Hans Staden, Jean de Léry, and André Thevet, and how these representations reverberated in the History textbooks used in Brazilian schools. The research is grounded in a critical analysis of these accounts and contemporary educational materials, with a focus on the textbook series *Teláris* (PNLD 2020–2023) and *Jovem Sapiens* (PNLD 2024–2027), which are used in my teaching practice. Despite the enactment of Law No. 11.645/2008, it remains clear how difficult it is to combat stereotypes and Eurocentric perspectives in school content. This dissertation proposes pedagogical alternatives to promote a more critical and inclusive approach that values the cultural diversity of Indigenous peoples. As a final product, we developed an educational resource in the form of a card game, featuring images and texts, aimed at elementary education. Its purpose is to encourage reflection and deconstruct prejudices about Brazilian Indigenous peoples. The research reinforces the importance of the teacher's role in critically mediating school content and overcoming single and exclusionary narratives about Indigenous peoples.

Keywords: History Teaching; Indigenous Education; Representation; Stereotypes; Textbooks.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Índios Selvagens.....	12
Figura 2 - O golpe mortal	32
Figura 3 - Staden sendo levado como prisioneiro	33
Figura 4 - Indígenas	39
Figura 5 - O tucano	42
Figura 6 - Preparando o cauim.....	44
Figura 7 - Cena de Canibalismo.....	49
Figura 8 - Moquém	53
Figura 9 - Mulheres preparando as bebidas.....	55

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 COMO AS OBRAS DE HANS STADEN, JEAN DE LÉRY E ANDRÉ THEVET REFORÇARAM O IMAGINÁRIO EUROPEU SOBRE O NATIVO AMERICANO	25
2.1 A narrativa de hans staden: orisioneiro entre os tupinambá.....	27
2.2 Jean de Léry: o hóspede entre os “selvagens”	35
2.3 André Thevet: um Frade na França Antártica.....	41
2.4 O imaginário europeu e a difusão das narrativas.	50
3 EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: COMO OS LIVROS DIDÁTICOS APRESENTAM OS POVOS INDÍGENAS.....	57
3.1 Povos Indígenas Na Coleção Teláris: Uma Análise Rítica.....	59
3.1.1 Teláris - Sexto ano	59
3.1.2 Teláris - Sétimo ano	62
3.1.3 Teláris - Oitavo ano	65
3.1.4 Teláris - Nono ano.....	67
3.2. Povos indígenas na coleção jovem sapiens: uma nova perspectiva?	69
3.2.1 Jovem Sapiens - Sexto ano.....	70
3.2.2 Joven Sapiens - Sétimo ano.....	72
3.2.3 Jovem Sapiens - Oitavo ano	75
3.2.4 Jovem Sapiens - Nono ano	77
3.3 Comparações e Convergências entre as coleções	79
4 HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NOS LIVROS ESCOLARES: AVANÇOS E DESAFIOS	82
4.1 O “outro” indígena: estereótipos e narrativas coloniais	82
4.2 Desafios da formação docente	87
4.3 Os livros didáticos e a representação dos povos indígenas	90
4.4 O uso de imagens nos materiais didáticos.....	91
4.5 Cinema e mídias como ferramentas pedagógicas	95
4.6 Indígenas contemporâneos e o racismo epistemológico.....	96
4.7 Por uma educação plural e transformadora	101
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
FONTES.....	106

REFERÊNCIAS.....	107
PRODUTO	111
COMO JOGAR	111
ARTE PARA IMPRESSÃO.....	123

1 INTRODUÇÃO

A chegada dos europeus ao continente americano inaugurou um encontro de mundos que moldou profundamente as representações das sociedades indígenas na cultura ocidental. Relatos de cronistas como Hans Staden, Jean de Léry e André Thevet desempenharam um papel central na construção de um imaginário europeu sobre os povos originários do Brasil, ora enaltecendo sua generosidade e racionalidade, ora enfatizando a brutalidade de práticas como o canibalismo. No entanto, essa visão não permaneceu restrita ao período colonial. Durante o século XX, os livros didáticos continuaram a propagar uma visão eurocêntrica e frequentemente estereotipada das populações indígenas. Como por exemplo, na seção da página 183, do livro didático do sétimo ano, da coleção “nos dias de hoje” que apresenta o seguinte título: “adivinha quem vem para o jantar”. Dando a entender que a cerimônia de antropofagia, praticada por algumas etnias indígenas, faz parte da dieta dos nativos. Inclusive, nominando, equivocadamente, de canibalismo. Estes materiais reforçaram uma interpretação histórica que minimiza a diversidade e a complexidade das culturas indígenas, tratando-as como coadjuvantes no processo de formação da identidade nacional.

Os povos indígenas brasileiros possuem uma presença marcante na história do país, não apenas pela sua contribuição para a formação cultural e social do Brasil contemporâneo, mas também pelo modo como foram representados e interpretados em diferentes épocas históricas. Contudo, a forma como esses povos foram retratados em materiais educacionais, como os livros didáticos, revela não apenas as visões predominantes de cada período, mas também os interesses ideológicos que moldaram tais narrativas.

Este trabalho tem como objetivo analisar a representação dos povos indígenas na coleção de livros didáticos de História intitulado “Teláris”, coleção aprovada no PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) do quadriênio 2020, 2021, 2022 e 2023, e na coleção “Jovem Sapiens” aprovada no PNLD do quadriênio 2024, 2025, 2026 e 2027, inserindo essa discussão em um contexto mais amplo de influências históricas e culturais. A escolha das referidas Coleções se deu em virtude de terem sido as duas últimas coleções com que trabalhei na Escola Estadual Padre

Alfredo, escola em que exerço a docência atualmente. Para este trabalho, é crucial compreender como os já citados livros didáticos retrataram os “índios”¹ brasileiros.

As obras de cronistas europeus do século XVI, como Hans Staden, Jean de Léry e André Thevet, desempenharam um papel significativo na construção do imaginário europeu sobre os povos indígenas do Brasil. Estes relatos frequentemente representavam os indígenas de forma estereotipada, ora como selvagens antropófagos, ora como exemplo de bom relacionamento com pares. Tais narrativas influenciaram profundamente a formação de discursos sobre os povos originários e foram incorporadas em alguns materiais educativos subsequentes.

A análise proposta neste trabalho busca explorar três eixos principais. O primeiro diz respeito à análise dos relatos de Staden, Léry e Thevet na construção do imaginário europeu sobre os povos originários do Brasil. Estes textos não apenas moldaram a percepção europeia sobre os indígenas, mas também influenciaram gerações de professores e estudantes brasileiros. O segundo eixo analisa as continuidades e rupturas nas representações indígenas, comparando as narrativas dos cronistas do século XVI com aqueles presentes em alguns livros didáticos da atualidade, observando os avanços e os desafios a serem enfrentados. Por fim, discute-se propostas para se trabalhar as questões indígenas com alunos do ensino fundamental, especialmente no que se refere à reprodução de estereótipos e preconceitos, sugerindo alternativas para uma abordagem mais crítica e inclusiva.

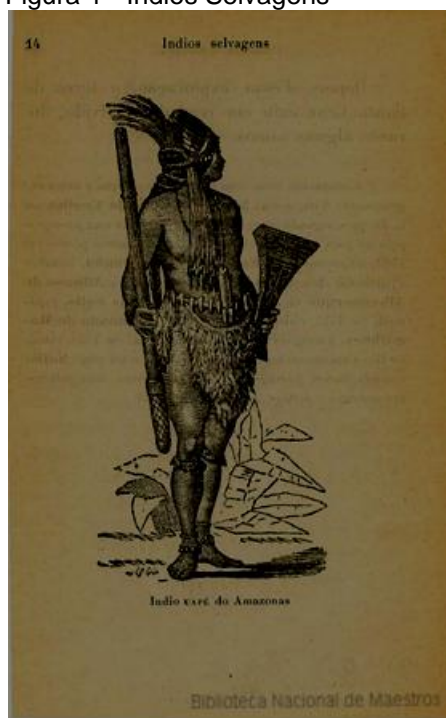
A pesquisa aqui desenvolvida se fundamenta em uma ampla revisão bibliográfica, análise documental e confronto de fontes primárias. As obras de Hans Staden (*Duas Viagens ao Brasil*), Jean de Léry (*Viagem à Terra do Brasil*) e André Thevet (*Singularidades da França Antártica*) foram examinadas para identificar os estereótipos recorrentes em suas descrições dos povos indígenas. Esses relatos foram, então, comparados às narrativas encontradas nos livros didáticos analisados, com o intuito de compreender como as representações dos indígenas foram apropriadas e reinterpretadas no contexto educacional brasileiro do período estudado.

As populações indígenas eram frequentemente retratadas como coadjuvantes passivos, cuja cultura e história eram vistas como marginais ou primitivas. Além disso, o trabalho examina como os elementos visuais dos livros didáticos —

¹ Termo usado frequentemente de forma genérica e desprovido das especificidades culturais e sociais dos povos originários.

ilustrações, mapas e fotografias — contribuíram para reforçar ou desafiar essas narrativas. Em muitos casos, as imagens de indígenas presentes nos livros didáticos serviam apenas como complementos decorativos, sem oferecer um contexto ou reflexão significativa sobre a diversidade e complexidade das culturas indígenas brasileiras. Como na imagem da figura abaixo, retirada do livro “Rudimentos de História do Brasil, de João Ribeiro.

Figura 1 - Índios Selvagens



Fonte: Ribeiro, 1910, p. 14

O referido livro, da década de 1910, retrata a visão sobre os indígenas no início do século XX. Após o uso da imagem do indígena UAPÉ, que aparece sem nenhum texto reflexivo, o autor começa o capítulo III com a seguinte redação: “a Terra então descoberta era habitada por uma gente da mais ínfima civilização; vivia da caça e pesca, não conhecia outras armas de indústria ou de guerra senão o arco e a clava e andava em completa nudez”. (Ribeiro, 1910, p.15) Essa abordagem superficial reforçava estereótipos e perpetuava uma visão limitada sobre os povos originários.

A afirmação de que os povos indígenas viviam em “ínfima civilização” expressa um juízo de valor baseado nos padrões europeus de sociedade, tecnologia e organização social. “Os índios são povo do diabo, afirmam repetidas vezes os jesuítas”. (Souza, 1986, p. 68) Tal julgamento ignora a complexidade das culturas

indígenas brasileiras, que possuíam sistemas próprios de conhecimento, cosmologia, organização social, agricultura, medicina e relações com a natureza; ao afirmar que os indígenas não conheciam “armas de indústria”, o autor invisibiliza as técnicas sofisticadas desenvolvidas por essas populações para lidar com o meio ambiente, como a agricultura de coivara, a construção de aldeias, o manejo sustentável da floresta e a fabricação de utensílios e artefatos com materiais locais; a menção à “completa nudez” como parte da caracterização de “ínfima civilização” revela o preconceito moral e cultural da época, que associava a nudez à selvageria, sem considerar os códigos culturais próprios dos povos indígenas, para quem a nudez podia ter significados distintos, muitas vezes associados ao clima e ao simbolismo social, e não à falta de moralidade ou civilidade.

A Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, representa um marco importante na tentativa de corrigir as distorções do passado e promover uma educação mais inclusiva e plural. Contudo, os desafios para desconstruir visões estereotipadas e construir uma compreensão mais ampla e respeitosa sobre os povos indígenas ainda persistem. Ao analisar o passado, este trabalho busca contribuir para um debate mais aprofundado sobre como as narrativas históricas são construídas e como elas podem ser ressignificadas para promover uma educação mais crítica e transformadora.

Diante desse cenário, a presente dissertação busca explorar como os relatos de cronistas do século XVI e a historiografia escolar do século XX influenciaram a percepção sobre os povos indígenas. “Nas últimas décadas, no entanto, os estudos históricos sobre eles têm se multiplicado e contribuído para desconstruir visões equivocadas e preconceituosas sobre suas relações com os colonizadores”. (Almeida, 2010, p. 9). Além disso, propõe uma reflexão crítica sobre as possibilidades de ressignificação dessas narrativas à luz das atuais diretrizes educacionais, que enfatizam o reconhecimento da multiculturalidade e da contribuição indígena para a sociedade brasileira.

Os autores citados no início do texto descreveram o modo de vida dos povos originários da América no século XVI e foram muito utilizados pelos europeus para desqualificar, diminuir e rebaixar a uma classe inferior os referidos povos. Hans Staden era um mercenário alemão que viajou por duas vezes ao Brasil durante o período colonial em 1549. Na sua segunda viagem, após passar dois anos na região

onde hoje se encontra o estado de Santa Catarina, rumou para onde hoje conhecemos como o estado de São Paulo, ocasião em que foi contratado pelos portugueses, como artilheiro, passando a defendê-los contra os ataques dos franceses e seus aliados indígenas. Entre estes estavam os Tupinambá², povo indígena, que ocupava a costa brasileira e que, segundo Hans Staden (2019, p. 133), “É um povo hábil, maldoso e sempre pronto para perseguir e comer os inimigos”. O contato direto de Hans Staden com os Tupinambá durou aproximadamente nove meses, tempo este onde o artilheiro vivia sobre constante ameaça de ser devorado em um ritual antropofágico. E onde pôde observar a dinâmica e o modo de vida desse povo nativo e a partir desse contato escreveu sua obra.

Outro escritor estudado foi Jean de Léry que veio ao Brasil a convite de Nicolas Durand de Villegagnon, fundador da França Antártica, estabelecimento colonial na costa do Brasil combatida e erradicada pelos portugueses, com a missão de servir a Deus, de acordo com o evangelho reformado, pois era protestante. O senhor Villegagnon queria fugir das perseguições religiosas na Europa.

Em 1555, um senhor Villegagnon, cavaleiro da Ordem de Malta, também conhecida por Ordem de São João de Jerusalém, desgostoso da França e também da Bretanha onde residia então, manifestou a vários personagens notáveis do reino o desejo, que de há muito alimentava, não só de retirar-se para um país longínquo onde pudesse livremente servir a Deus, de acordo com o evangelho reformado, mas ainda preparar um refúgio para todos os que desejassem fugir às perseguições, que de fato eram tão terríveis nessa época que muitas pessoas de todos os sexos e condições viam por toda parte seus bens confiscados por motivos religiosos e eram, mesmo, não raro, queimadas vivas em obediência a editos dos reis e decisões do parlamento. (Léry, 2007, p. 53)

As perseguições aos protestantes na Europa, especialmente durante os séculos XVI e XVII, foram marcadas por intensa violência e repressão religiosa. Em países como a França, a perseguição culminou no Massacre da noite de São Bartolomeu, “em 1572, em um dos episódios mais sangrentos desses conflitos, mais de 30 mil protestantes (huguenotes) foram massacrados em Paris e arredores por ordem da rainha Catarina de Médicis”. (Campos *et al.*, 2015, p. 131) Essas perseguições forçaram muitos a se converterem ou fugirem, buscando refúgio em

²A Convenção para a grafia dos nomes tribais assinada em 1953 por antropólogos da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), publicado na Revista de Antropologia, vol. 2, n.º 2. Versa que a utilização da primeira letra do nome da nação seja maiúscula e sem a flexão do nome para o plural.

regiões mais tolerantes. Apesar deste evento ter acontecido bem depois da viagem de Léry ao Brasil, o contexto de desentendimento e discriminação religiosa era o mesmo.

Não poderíamos deixar de estudar outro cronista importante, que escreveu sobre sua passagem pela América, o Frei André Thevet que, assim como Léry, era um hóspede entre os Tupinambá. Thevet era francês e foi um dos pioneiros na implantação da França Antártica. Escreveu sobre suas impressões da América, sua fauna e flora.

Ao analisarmos como os referidos autores descrevem o cotidiano dos nativos é perceptível que Staden dá ênfase aos aspectos exóticos e dramáticos da vida indígena, como a antropofagia. Já em Léry e Thevet podemos observar uma abordagem mais equilibrada, destacando a complexidade cultural dos povos indígenas, como veremos a seguir:

Mas não comem a carne, como poderíamos pensar, por simples gulodice, pois embora confessem ser a carne humana saborosíssima, seu principal intuito é causar temor aos vivos. Move-os a vingança, salvo no que diz respeito às velhas, como já observei. Por isso, para satisfazer o seu sentimento de ódio, devoram tudo do prisioneiro, desde os dedos dos pés até o nariz e cabeça, com exceção porém dos miolos, em que não tocam. (Léry, 2007, p. 200)

Na comparação entre os povos originários brasileiros e a sociedade europeia da época, Jean de Léry ainda faz a seguinte observação:

Não abominemos portanto demasiado a crueldade dos selvagens antropófagos. Existem entre nós criaturas tão abomináveis, se não mais, e mais detestáveis do que aquelas que só investem contra nações inimigas de que têm vingança a tomar. Não é preciso ir à América, nem mesmo sair de nosso país, para ver coisas tão monstruosas. (Léry, 2007, p. 204)

Não conseguimos achar registros escritos dos povos originários, das nações que já estavam no território Pindorama, que mais tarde seria o Brasil, antes que outras nações chegassem, que nos mostrem a perspectiva destes sobre o assunto. Contamos apenas com os escritos dos cronistas, viajantes e jesuítas que nos passam uma visão eurocêntrica do Brasil colônia.

As imagens retratadas no livro de Hans Staden foram feitas por Theodore de Bry que os fez apenas com os relatos, pois o referido gravurista, que ilustrou diversos livros de cronistas da época nunca chegou a conhecer o Brasil (Pereira,

2009). Ou seja, fez as gravuras com base no seu imaginário, e como era protestante, muito religioso, chegou a demonizar a figura do indígena brasileiro.

Em sua ilustração de América Tertia par De Bry acentua o caráter demoníaco da mutilação, os ameríndios portam membros decepados, gesticulam, devoram braços e pernas, mesclam-se às bruxas, retratadas em meio a ossos humanos, gatos, bodes e poções mágicas. (Pereira, 2009, p. 7)

Os indígenas sempre aparecem como canibais grotescos, mesclando-se a elementos do imaginário europeu sobre a bruxaria, como ossos humanos, gatos, bodes e poções. “Relatos quinhentistas como os de Léry e Thevet buscavam um fio condutor que unisse o sabbat às cerimônias indígenas”. (Souza, 1986, p. 371) Essa associação com o universo demoníaco da bruxaria europeia não era acidental; ela servia para justificar a colonização e a violência como uma espécie de “missão catequizadora”. Ao associar os indígenas à barbárie e ao mal, criava-se uma narrativa que tornava aceitável, a sua conversão forçada, subjugação ou eliminação.

É nessa perspectiva que confrontamos os livros didáticos de História da coleção “Teláris” e da coleção “Jovem sapiens” e analisamos como estes reverberam a visão eurocêntrica de que a cultura dos povos europeus seja superior a cultura dos povos originários do Brasil, tratando estes como seres demoníacos ou selvagens, o que é um equívoco, pois sabemos que não existe cultura melhor ou pior, e sim culturas diferentes entre si. Desta forma, traçamos como objetivo Geral de nosso trabalho acadêmico: Investigar o impacto das narrativas de Hans Staden, Jean de Léry e André Thevet na construção do imaginário europeu sobre os povos indígenas brasileiros e sua repercussão nos livros didáticos de História utilizados no ensino fundamental. E como objetivos específicos: Analisar as representações dos povos indígenas nas obras de Hans Staden, Jean de Léry e André Thevet, identificando os principais estereótipos e discursos sobre os nativos americanos; examinar como os livros didáticos de História, das coleções Teláris e Jovem Sapiens, utilizados no Brasil, incorporam e reproduzem essas representações. Observando avanços e desafios na abordagem da história e cultura indígena; e propor alternativas para uma abordagem mais crítica e inclusiva nos materiais didáticos, contribuindo para a desconstrução de estereótipos e a valorização da diversidade cultural dos povos indígenas brasileiros.

Hans Staden ficou famoso por sua obra “Duas Viagens ao Brasil”, publicada

em 1557. O livro narra suas aventuras e, principalmente, seu cativeiro entre os Tupinambá. Suas descrições etnográficas são consideradas uma das mais detalhadas representações da vida indígena no Brasil. Staden enfatiza aspectos como a antropofagia, os rituais e o cotidiano dos nativos, oferecendo uma visão europeia do “outro”. Já Jean de Léry, um missionário e explorador francês, é conhecido por seu livro “Viagem à Terra do Brasil”, publicado em 1578. Léry também oferece um relato detalhado de suas interações com os Tupinambá, mas com um enfoque diferente. Sua obra é marcada por uma perspectiva mais empática em relação aos indígenas, comparada com a visão mais sensacionalista de Staden. Léry também discute aspectos religiosos, culturais e naturais do Brasil, contribuindo para uma compreensão mais ampla da sociedade indígena. O Frei André Thevet detalha aspectos da vida dos “selvagens”, como os hábitos alimentares, culturais e religiosos, com foco particular no canibalismo. Em sua obra, Thevet descreve toda sua viagem pormenorizando os locais por onde passa, a flora e a fauna, descrevendo minuciosamente os animais e plantas que são estranhas ao seu convívio na Europa.

Essas narrativas sobre os indígenas, povo originário, e os primeiros contatos com os europeus, sejam elas quais foram, desempenharam um papel crucial na construção da identidade nacional. Alguns autores de livros didáticos utilizaram as obras de Staden, Léry e Thevet para ilustrar a vida dos indígenas brasileiros e os primeiros encontros entre europeus e nativos. Veremos quais foram e se houveram transmissões destas ideias nos livros didáticos estudados.

A visão exótica e, por vezes, estereotipada dos indígenas serviu para reforçar uma narrativa de civilização versus barbárie, justificando a dominação europeia. “O Outro é construído por todos os elementos que o Eu não deseja em si e por contrapartes negativas de seus supostos dons”. (Maciel; SANTANA, 2022, p. 102) A forma como as obras dos cronistas do século XVI foram utilizadas nos livros didáticos teve implicações mais duradouras para a educação e a historiografia brasileiras. Ao perpetuar certos estereótipos e narrativas, a tendência é que os livros didáticos influenciem gerações de estudantes e a maneira como a história do Brasil é compreendida.

A primeira fase do estudo consistiu em uma ampla revisão bibliográfica sobre Hans Staden, Jean de Léry e André Thevet com foco em suas principais obras: “Duas Viagens ao Brasil” de Hans Staden, “Viagem à Terra do Brasil” de Jean de

Léry e “Singularidades da França Antártica, a que outros chamam de América” de André Thevet. A revisão incluiu a análise das obras originais, a identificação dos principais temas e as narrativas presentes nos referidos textos. Sempre observando as relações de poder, pois como diz Arlette Farge:

O importante aqui não é mais saber se os fatos relatados ocorreram exatamente dessa maneira, mas entender como se articulou a narrativa entre um poder que obriga a isso, um desejo de convencer e o uso de palavras que se pode tentar descobrir se foram emprestadas ou não de modelos culturais locais. (Farge, 2009, p. 33)

Em certos contextos (históricos, sociais ou políticos), mais relevante do que a precisão dos acontecimentos é compreender como esses acontecimentos são contados, e por que são contados daquela forma. Em muitos casos, os fatos são filtrados, moldados ou até distorcidos por quem os narra.

Iniciamos aqui uma consulta a pesquisas acadêmicas que tratam da recepção e influência desses autores ao longo do tempo. Tendo a noção de que:

Se o passado conta, é pelo que significa para nós. Ele é o produto de nossa memória coletiva, é o seu tecido fundamental. Quer se trate daquilo que se sofreu passivamente — Verdun, a crise de 1929, 1930, a ocupação nazista, Hiroshima — ou do que se viveu ativamente — a Frente Popular, a Resistência, Maio de 1968. Mas esse passado, próximo ou longínquo, tem sempre um sentido para nós. Ele nos ajuda a compreender melhor a sociedade na qual vivemos hoje, a saber o que defender e preservar, saber também o que mudar e destruir. (Chesneaux, 1989, p.22)

O passado importa na medida em que fala ao presente e nos ajuda a dar sentido à realidade atual. Mais do que reconstituir os fatos, é preciso compreender como e por que lembramos. Essa lembrança não é neutra, ela guia escolhas, define identidades e orienta projetos de futuro.

Na segunda etapa, fizemos uma análise dos livros didáticos de história de duas coleções: uma aprovada pelo PNLD 2020-2023, coleção Teláris, dos autores Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino. A outra, mais atual, coleção Jovem Sapiens, dos autores Adriana Machado Dias, Keila Grinberg e Marco Pellegrini, aprovada pelo PNLD 2024-2027. Com o fim de estudarmos as narrativas históricas e a representação dos povos indígenas nos referidos livros. Por fim, conectamos as informações dialogando com os principais autores que estudaram o referido tema e através do cruzamento dos dados fizemos a conclusão do trabalho.

Para o aporte teórico de nossa pesquisa, também, buscamos textos que analisam a importância dos referidos autores na historiografia e que ajudaram na análise crítica das representações desses autores, pois assim, podemos compreender melhor as complexidades da construção da identidade nacional e os desafios enfrentados pela educação em história no Brasil. Esta investigação oferece uma base sólida para o desenvolvimento de um projeto que explora a interseção entre história, educação e cultura.

Além das obras dos cronistas e dos livros didáticos escolhidos, outros trabalhos que falam sobre os povos originários do Brasil foram aqui discutidos. Citarei alguns a seguir:

O trabalho da mestra Carla Cristina Bernardino Ramos, com o título “Presença indígena em Araruama: patrimônio e ensino de história”, em sua escrita questiona as narrativas de vitimização ou extinção dos povos indígenas que em sua opinião só servem para o desenvolvimento de projetos que visem a inferiorização da cultura destes povos. Na visão da autora, uma sociedade com visão eurocêntrica carrega juízos negativos para outras culturas.

Para Ramos os portugueses viam as diversas etnias indígenas existentes no território brasileiro de duas formas:

As relações estabelecidas entre os portugueses e as populações indígenas, no contexto dos primeiros contatos, foram classificadas como situações binárias: os indígenas se apresentavam como aliados ou como inimigos dos portugueses. Essas lógicas foram trabalhadas na construção dos nomes Tupi e Tapuias, em que os Tupis, mais próximos e conhecidos dos portugueses, foram dotados de atitudes exemplares para a construção das relações entre portugueses e indígenas ao longo da história. Desse modo, se produziu imagem dicotômica que valorizava os índios adaptáveis e atacava os índios bravios, os Tapuias, que deveriam ser alvo de guerras e da escravização justificada. (Ramos, 2016, p. 11)

Afirma que existe relações assimétricas entre os grupos europeus e as sociedades indígenas, mas alerta que é necessário não naturalizar o processo de dominação cultural onde a submissão dos povos indígenas ao poder bélico e civilizatório dos europeus é dado como um resultado inquestionável.

Para a referida autora a lei 11.645/2008 está inserida em um movimento de reflexão e reorientação da educação básica e de questionamentos acerca das memórias reproduzidas de viés eurocêntrico nas explicações da nossa formação e de nossa cultura. Quis desenvolver uma estratégia viável de um ensino de História

preocupada com a revisão da predominância europeia na narrativa histórica tradicional e, para tanto, quer utilizar o Patrimônio Histórico e Cultural, expresso materialmente pelo sítio arqueológico e por espaços de memórias associados a presença étnica tupinambá na história do município de Araruama, Região dos Lagos, Rio de Janeiro. Este trabalho vai ao encontro da minha dissertação, são várias as linhas de convergências.

O trabalho intitulado: produção de presença no ensino de história e cultura indígena: representações no livro didático, da mestra Elizabeth Fernanda Machado Serra, também aborda a temática da representação indígena nos livros didáticos, porém, pautado no conceito de “produção de presença” que para Serra seria:

Desta forma, podemos dizer que entende-se por produção de presença, qualquer ação que, utilizando-se de recursos estéticos, sensoriais, ou que de alguma forma possibilitem sensação de tangibilidade, proporcione uma possibilidade de “presentificação do passado”, de forma que o tradicional “distanciamento entre sujeito e objeto” seja diminuído, dando lugar a uma relação de materialidade com o passado.(Serra, 2020, p.23)

A proposta de trabalho da autora é voltada para o ensino no fundamental II, e prevê que para compensar as perdas que os povos indígenas tiveram em relação ao que concerne os seus direitos à participação da história, e memória da nação, vem problematizar as possibilidades no ensino de história através da proposição de uma cultura de “presença” para que se concretize uma apreensão dos saberes históricos.

Serra conta que apesar de já terem passados anos após a promulgação da lei 11.645/08 a sua aplicabilidade ainda é motivo de tensão e cita algumas hipóteses de suas causas, como por exemplo a hegemonia branca nas relações de ensino e aprendizagem. Por fim a autora verificou que apesar de os livros didáticos estarem de acordo com o que preceitua o PNLD ela observa que em relação a experiência estética dos grupos étnicos ainda há hierarquia racial e tensão entre grupos étnicos.

Somos levados a pensar que as representações dos povos indígenas em livros didáticos ainda estão aquém da superação dos equívocos historicamente construídos, restando então para os docentes apropriarem-se da história e cultura destes povos por meio de produção intelectual, subentendendo-se neste caso que o PNLD não está alcançando as adequações necessárias ao atendimento das demandas contemporâneas para a reelaboração das práticas relacionadas ao conhecimento dos povos indígenas em sala de aula.(Serra, 2020, p.23)

Neste trecho acima, podemos verificar que a autora acredita que a atuação do professor se torna essencial, pois para ela a legislação pertinente a esta matéria

ainda não surtiu o efeito desejado. A ideia central desse texto também se aproxima do meu trabalho na medida em que busca resgatar a história e proteger os diversos grupos étnicos.

A dissertação de mestrado de Luiz Severino da Costa Filho, com o título: os povos indígenas nos livros didáticos de sociologia aprovados pelo PNLD edição 2018: uma análise no manual do professor. Tem por objetivo geral investigar como a temática indígena é abordada nos livros didáticos de sociologia. E está sistematizado em três capítulos. No primeiro aborda características para a autodefinição, modelos de políticas indigenistas, demografia, imagens retratadas na sociedade brasileira, o movimento indígena, entre outros. No segundo capítulo, aborda questões referentes ao livro didático e à Sociologia, ressaltando o papel do PNLD e a trajetória da Sociologia no Ensino Médio. E no terceiro ele fala sobre a metodologia aplicada e as análises das referências. Este trabalho reflete a trajetória dos povos indígenas que segundo o autor é marcada por conflitos e resistências e que esses povos lutam até os dias de hoje para permanecerem como sociedades singulares em meio a sociedade nacional. Afirma que tentaram fazer com que esses povos fossem moldados para parecerem o máximo possível com os colonizadores e que na perspectiva eurocêntrica os povos originários eram incapazes de responderem por suas próprias vidas.

Colocou a Constituição Federal de 1988 e a lei 11.645 de 2008 como conquistas de um povo que vem lutando a muito tempo pelo seu devido espaço e pelo reconhecimento de que os indígenas não devem ser tratados como um povo genérico. “Hoje, a situação para os povos indígenas assume um novo desenho, e isso não ocorreu repentinamente, como no senso comum pode ser pensado.” (Filho, 2020, p.14) Conclui afirmando que as ideias equivocadas e preconceituosas são discutidas nos livros didáticos de sociologia.

O último exemplo que comentarei é o da dissertação intitulada: entre penas e flechas: representações da temática indígena em livros didáticos de história a partir da lei nº 11.645/08, de autoria de Adriel Jonathas Fernandes Siqueira, meu contemporâneo de graduação, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O referido trabalho se baseia em um estudo de três coleções didáticas para o ensino fundamental que foram utilizadas em escolas da rede estadual, localizadas na cidade de Mossoró.

O objetivo principal do autor era a compreensão das representações histórico-

culturais dos povos indígenas, e para chegar a este objetivo utilizou textos e imagens presentes na história do Brasil. Dialogou com historiadores renomados, como Bittencourt, Munakata, Chartier e Hall. E analisou a lei 11.645/08 e seus desdobramentos no ensino nas escolas escolhidas para o estudo.

A referida pesquisa foi dividida em quatro capítulos, a primeira tenta traçar o caminho até a Constituição Federal de 1988, que na opinião do autor foi um marco na história de lutas dos povos originários. Tenta entender os desdobramentos do movimento indígena ao longo do tempo. O segundo capítulo é dedicado a análise dos livros didáticos. Dialogando principalmente com Bittencourt o autor busca compreender a influência na construção da imagem do “índio”. No terceiro capítulo as discussões são a respeito das representações dos indígenas nos livros didáticos, trabalhando o conceito de identidade nacional. E no quarto e último fala-se sobre os estigmas do passado e as disputas por espaço. Aqui o objetivo é se chegar à compreensão dos estereótipos analisando os dados retirados dos livros estudados. Conclui também que se não houvesse luta, não teríamos leis que obrigassem o ensino das culturas africanas e indígenas nas escolas brasileiras:

As demandas responsáveis pela construção das leis não partiram apenas do então governo Lula. É necessário que se faça jus ao papel efetivo dos movimentos sociais. É desta forma, que emerge-se a Lei nº 10.639 de 2003, articulada pelo movimento negro e também sua sucessora a Lei nº 11.645 de 2008. Os movimentos pró-indígenas articulados a outros movimentos sociais, como o próprio movimento negro, efetivou aquilo que acabamos de nos referir: uma crítica reflexiva que gerou a manutenção e ampliação da legislação. (Siqueira, 2019, p. 101)

Encerra dizendo que sozinha a lei não surtirá efeito que precisamos do engajamento de professores, alunos e toda a comunidade escolar. Essa conclusão corrobora com a fala de outros autores estudados neste trabalho, o que nos coloca a pensar que muito ainda precisamos lutar para garantir que os direitos desses povos se solidifiquem no Brasil.

É exigido ao final do mestrado profissional no ensino de história um “produto”, ou seja, um material, a depender da criatividade, uma forma de transformar a dissertação produzida ao longo do curso em um material que possa ser utilizado em sala de aula e facilmente assimilada pelos alunos. Dessa forma, pensamos em um material didático, semelhante a um jogo de cartas, com imagens e textos de fácil compreensão que possa ser utilizado por professores e alunos do ensino

fundamental anos finais.

O referido MD (material didático) apresenta estratégias para incentivar a reflexão sobre a representação indígena. Para tanto, elaboramos uma sequência de apresentação dos temas. Fizemos uso de mesclagem entre os textos e as imagens. Apresentamos uma produção de exercícios, que trabalham um olhar diferenciado sobre as sociedades indígenas, tentando abolir os estereótipos criados ao longo do tempo. Para que os alunos entendam que os indígenas praticavam um estilo de vida diferente dos europeus. O que precisavam para viver eles retiravam da natureza e por isso procuravam preservá-la. Diferente do europeu que explorava a terra, sem limites, e que buscava o acúmulo de capital. É importante que os alunos entendam que eram culturas diferentes e que não podemos classificá-las como pior ou melhor.

Fizemos uso das imagens utilizadas nos livros dos cronistas procurando problematizá-los defendendo a ideia de que foram elaboradas em um contexto eurocêntrico que buscou demonizar a imagem do indígena com o objetivo de tornar a cultura europeia superior, já que quem as produziu não teve nenhum contato com os povos originários do Brasil. O material didático a ser apresentado também irá trabalhar a diferenciação dos conceitos de canibalismo e antropofagia, mostrando que há uma diferença dos conceitos e que os produtores dos livros didáticos podem não ter observado, o que é fundamental para o entendimento dos estereótipos criados ao longo do tempo. Para isso que serve o professor, para orientar, fazer o aluno refletir. Como dizem Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky:

Para isso, é bom não confundir informação com educação. Para informar aí estão, bem à mão, jornais e revistas, a televisão, o cinema e a internet. Sem dúvida que a informação chega pela mídia, mas só se transforma em conhecimento quando devidamente organizada. E confundir informação com conhecimento tem sido um dos grandes problemas de nossa educação. Exatamente porque a informação chega aos borbotões, por todos os sentidos, é que se torna mais importante o papel do bom professor. (Pinsky; Pinsky, 2007, p. 22)

O conteúdo deve ser trabalhado de forma que os alunos tenham acesso à informação e que possam debater o tema abertamente em sala de aula, tendo um material que possa dar base às discussões e desmistifique assuntos polêmicos ora tratados com descaso.

Afirmações baseadas apenas em filiações ideológicas são, no mínimo, desprezíveis, podendo tornar-se perigosas quando, além de não verdadeiras, acabam se tornando veículos do preconceito e da segregação.

É o caso de, por exemplo, “verdades” como “os índios não são bons trabalhadores”, “as mulheres são inferiores”, “os jovens são sempre revolucionários”, “o Holocausto não ocorreu”, ou “o Brasil é um país pacífico” e assim por diante. (Pinsky; Pinsky, 2007, p. 24)

Fazendo uso das palavras da escritora africana Chimamanda Ngozi, “é assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna.” Os assuntos apresentados em sala de aula não devem estar prontos para os alunos para que estes apenas memorizem a informação. Estas devem servir para que o aluno reflita, se questione e debata com o professor e os demais colegas de classe. Só assim estaremos perto do que idealizamos como educação.

Através da presente pesquisa conseguimos desenvolver um jogo como estratégia eficaz para envolver estudantes nas atividades cotidianas da sala de aula, promovendo o desenvolvimento do pensamento histórico e do raciocínio dos alunos. O uso de jogos como metodologia no ensino apresenta grande potencial. Quando as aulas são conduzidas de forma lúdica, tornam-se mais dinâmicas, colaborativas e capazes de transformar o conteúdo em algo verdadeiramente significativo. A aplicação de jogos no ambiente escolar permite que os alunos aprendam de maneira espontânea e natural. Além disso, o jogo pode funcionar como uma ferramenta para questionar e combater práticas preconceituosas no ambiente educacional, com impactos positivos na vivência diária dos estudantes. Para participar da atividade, os alunos iram precisar se dedicar a conhecer, identificar e reconhecer as personagens e objetos presentes no jogo.

Por fim, o desenvolvimento de um material didático complementar reflete o compromisso deste trabalho em contribuir para uma educação mais inclusiva e crítica. Ao promover a reflexão sobre a diversidade cultural e o respeito às diferenças, espera-se fomentar um entendimento mais amplo e profundo sobre o papel dos povos indígenas na formação da sociedade brasileira. Assim, este estudo busca não apenas compreender o passado, mas também estimular a construção de uma narrativa histórica que valorize a pluralidade e a justiça social. Pois, apesar da Lei nº 11.645/2008 representar um avanço significativo ao exigir o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, os desafios para desconstruir visões estereotipadas permanecem.

2 COMO AS OBRAS DE HANS STADEN, JEAN DE LÉRY E ANDRÉ THEVET REFORÇARAM O IMAGINÁRIO EUROPEU SOBRE O NATIVO AMERICANO

A chegada dos europeus ao continente americano trouxe consigo uma série de relatos que moldaram o imaginário europeu sobre as populações nativas. Entre esses relatos, as obras de Hans Staden, Jean de Léry e André Thevet destacam-se por suas descrições detalhadas das experiências vividas com os nativos do Brasil no século XVI. Estes cronistas deixaram para as gerações futuras relatos extremamente fies e ricos em detalhes. Embora com perspectivas diferentes, as narrativas desses autores foram fundamentais para a construção de uma visão europeia sobre os indígenas, marcando-os com características de exótica brutalidade e humanidade. Isto porque em muitos casos conseguiam ver benevolência, generosidade e sensibilidade nos nativos. As vezes demonstram ser muito racionais, como no caso do velho que questiona Léry sobre o acúmulo de riquezas.

Os nossos tupinambás muito se admiram dos franceses e outros estrangeiros se darem ao trabalho de ir buscar o seu arabutan. Uma vez um velho perguntou-me: Por que vindes vós outros, maírs e perós (franceses e portugueses) buscar lenha de tão longe para vos aquecer? Não tendes madeira em vossa terra? Respondi que tínhamos muita mas não daquela qualidade, e que não a queimávamos, como ele o supunha, mas dela extraíamos tinta para tingir, tal qual o faziam eles com os seus cordões de algodão e suas plumas.

Retrucou o velho imediatamente: e por-ventura precisais de muito? – Sim, respondi-lhe, pois no nosso país existem negociantes que possuem mais panos, facas, tesouras, espelhos e outras mercadorias do que podeis imaginar e um só deles compra todo o pau-brasil com que muitos navios voltam carregados. – Ah retrucou o selvagem, tu me contas maravilhas, acrescentando depois de bem compreender o que eu lhe dissera: Mas esse homem tão rico de que me falas não morre? – sim, disse eu, morre como os outros.

Mas os selvagens são grandes discursadores e costumam ir em qualquer assunto até o fim, por isso perguntou-me de novo: e quando morrem para quem fica o que deixam? – Para seus filhos se os têm, respondi; na falta destes para os irmãos ou parentes mais próximos. – Na verdade, continuou o velho, que, como vereis, não era nenhum tolo, agora vejo que vós outros maírs sois grandes loucos, pois atravessais o mar e sofreis grandes incômodos, como dizeis quando aqui chegais, e trabalhais tanto para amontoar riquezas para vossos filhos ou para aqueles que vos sobrevivem! Não será a terra que vos nutriu suficiente para alimentá-los também? Temos pais, mãe e filhos a quem amamos; mas estamos certos de que depois da nossa morte a terra que nos nutriu também os nutrirá, por isso descansamos sem maiores cuidados”. (Léry, 2007, p.169)

Através deste diálogo conseguimos ver que embora se pensasse que os indígenas não fossem intelectualmente evoluídos, devido à falta de desenvolvimento

da escrita e de usarem uma tecnologia ultrapassada para os padrões europeus, até mesmo na forma de se vestir, verificamos que em muito, os europeus poderiam aprender com os indígenas. Fica claro, principalmente no livro de Léry e Thevet que se consegue identificar, em várias passagens, o lado racional dos povos que aqui encontraram. Que viviam do que a natureza podia dar. Não tinham pretensão de acumular riqueza e dividiam o que tinham com os seus semelhantes.

Neste capítulo, analisamos como essas obras influenciaram a percepção europeia sobre os nativos americanos, enfatizando a tensão entre a alteridade e a familiaridade, a brutalidade e a hospitalidade, o que contribuiu para a formação de um imaginário complexo e ambíguo sobre os povos indígenas, enfatizando o povo Tupinambá do qual os três autores estudados tiveram maior contato.

O nome Tupinambá significava etimologicamente o chefe dos pais, descendentes dos fundadores da nação, o que remete aos patrícios da Roma antiga. (Métraux, 1950, p. 11) Eram, uma das etnias mais poderosas que povoavam grande parte do litoral brasileiro, principalmente o litoral do atual Estado do Rio de Janeiro. Tiveram contato com os portugueses e com os franceses. Destes últimos eram amigos e o contato se deu devido as duas expedições que implantaram a colônia francesa no litoral brasileiro chamada de França Antártica.

A organização social dos Indígenas, em geral, era baseada em aldeias, compostas por grandes casas comunais chamadas ocas, onde moravam várias famílias. “tinham um chefe geral, o tuxaua ou morubixaba, ao qual obedeciam os chefes guerreiros. Além do chefe guerreiro de uma tribo, havia ainda o chefe religioso, o pajé.” (Hollanda, 1972, p. 40) lideranças locais que guiavam a comunidade em decisões importantes, como a guerra e os rituais religiosos. Cada aldeia era independente, mas era comum a formação de alianças temporárias entre diferentes grupos, especialmente em tempos de conflito.

Com a chegada dos europeus, os Tupinambá foram diretamente impactados pela colonização e, em muitos casos, forçados a se aliar ou resistir aos colonizadores. As alianças foram, muitas vezes, estratégicas, pois permitiam o acesso às armas de fogo e outros produtos europeus. (Almeida, 2010, p. 41) No entanto, essas interações resultaram em profundas transformações culturais, sociais e demográficas para os Tupinambá, que foram afetados por doenças trazidas pelos colonizadores, guerras e escravização.

Os Tupinambá representavam uma cultura rica e diversa, que se destacou por sua organização social, economia sustentável e resiliência frente as adversidades. Seu encontro com os europeus foi marcado por um intercâmbio desigual, que alterou significativamente seu modo de vida, mas também evidencia a complexidade das relações entre indígenas e colonizadores no Brasil colonial.

2.1 A narrativa de Hans Staden: prisioneiro entre os Tupinambá.

Hans Staden, um mercenário alemão, de Homberg, em Hessen, que viveu no Brasil em meados do século XVI. É famoso por seu livro “Duas Viagens ao Brasil”, publicado em 1557 na cidade de Marburg, na Alemanha. Staden foi capturado pelos Tupinambá, etnia indígena já mencionada, conhecida pela antropofagia. Seu relato oferece uma visão assustadora e visceral dos nativos que viam em Staden um inimigo, já que quando foi capturado se encontrava entre os portugueses. Em sua primeira ida ao Brasil, no ano de 1548, Hans Staden viajou para Lisboa no intuito de conhecer as índias, mas, por força do destino, acabou rumando para o Brasil onde viveu muitas aventuras e passou por diversas dificuldades, inclusive em relação a sua alimentação. Nesse sentido, a vida dos navegadores era muito sofrida. Sua alimentação era muito regulada em virtude de não se ter muitos víveres em alto-mar. “cada homem recebia diariamente uma tigela de água e um pouco de farinha de mandioca brasileira.” (Staden, 2019, p. 40)

Na segunda viagem, em 1549, Staden saiu da Espanha e se deslocou para Lisboa de onde seguiram viagem rumo ao Novo Mundo. Desta vez, Staden se encontrava em um navio espanhol e tinham como objetivo chegar até o Rio da Prata. Porém, devido a alguns percalços e após enfrentar uma grande tempestade, acabou chegando à região de Bertioga, perto de São Vicente, onde serviu como artilheiro, trabalhando para os portugueses que ali moravam. Foi neste local que Hans Staden foi capturado pelos Tupinambá e passou a viver sob constante medo de ser devorado pelos guerreiros da referida etnia.

Quando eu estava andando na floresta, eclodiram grandes gritos dos dois lados da trilha, como é comum entre os selvagens. Os homens vieram na minha direção e eu reconheci que se tratava de selvagens. Eles me cercaram, dirigiram arcos e flechas contra mim e atiraram. Então gritei: “Que Deus ajude minha alma!”. Nem tinha terminado estas palavras, eles me bateram e empurraram para o chão, atiraram e desferiram golpes de lança sobre mim. Feriram-me – Deus seja louvado _ apenas numa perna, mas me

arrancaram a roupa do corpo, um deles o casaco, um outro, o chapéu, o terceiro, a camisa, e assim por diante. (Staden, 2019, p. 62)

Staden descreve em detalhes como foi ameaçado de ser devorado pelos seus captores, sublinhando a selvageria dos indígenas. Ele narra, por exemplo, a prática de adornar-se com penas e morder os braços como um sinal de que seria comido, um comportamento que destacava a violência latente no imaginário europeu sobre o "selvagem". "Estavam, como é comum entre eles, ornados de penas e mordiam-se nos braços para fazer-se entender de forma ameaçadora que iriam me comer." (Staden, 2019, p. 63). A ameaça continuou por um longo período. "Enquanto passávamos, mostraram-me as cabeças, realçando que eram de seus inimigos, os Maracajás." (Staden, 2019, p. 77) Durante todo o tempo em que estivera sob o domínio dos Tupinambá Staden viveu com medo de que chegasse o dia da cerimônia de sua morte. Vale aqui salientar que Hans Staden, quando foi capturado pelos Tupinambá, estava trabalhando para os portugueses, amigos dos Tupiniquins e inimigos dos Tupinambá.

Os portugueses que vivem ali são amigos de uma tribo dos brasileiros, os Tupiniquins, cujo domínio se estende por cerca de oitenta milhas para dentro da terra e cerca de quarenta milhas ao longo da costa. Ao norte e ao sul moram inimigos dessa tribo. Os inimigos ao sul são os Carijós, e ao norte, os Tupinambás. (Staden, 2019, p. 56)

Sendo assim, natural que estes o tratassem como inimigo também. Para os Tupinambá tudo levava a crer que Hans Staden era português, e de fato ele estava lutando ao lado dos portugueses contra os Tupinambá. E o tratamento que davam aos inimigos era matar e devorar sua carne para vingar os seus antepassados que também foram mortos por seus inimigos. No entanto, por fatores diversos, que Staden credits a ação de Deus, este não foi devorado e pode relatar todo o ocorrido após seu retorno à Europa.

A experiência de Staden como prisioneiro foi marcada pelo constante medo da morte. Ele relata que os Tupinambá pretendiam matá-lo em um ritual festivo que precedia o ato antropofágico, "como é costume deles quando querem comer um homem, prepararam uma bebida de raízes que chamam de cauim. Somente depois da festa da bebida é que o matam." (Staden, 2019, p. 91). E somente devido a ser

um grande evento entre os indígenas ele acredita ter sido poupado no momento inicial:

Eu estava ali e rezava e olhava ao meu redor, porque esperava o golpe a qualquer momento. Finalmente, o chefe que queria me guardar tomou a palavra e disse que deviam me levar vivo para casa, para que seus amigos também me vissem vivo e tivessem prazer comigo. Então iriam me matar, cauim pepica, isto é, preparar bebida, reunir-se, fazer uma festa e comer-me, todos juntos. (Staden, 2019, p. 63)

O medo imediato do narrador, que esperava o golpe a qualquer momento, contrasta com a frieza e a lógica cerimonial dos captores, o que ressalta a diferença de valores e visões de mundo entre ele e os indígenas. A complexidade dos encontros entre culturas no Brasil colonial revela não só a violência desses contatos, mas também a profundidade simbólica de práticas incompreendidas à luz da moral europeia.

Esse aspecto da narrativa reforçou no imaginário europeu a ideia do indígena como um "outro" radical, uma figura de perigo e mistério. A brutalidade de seus captores, no entanto, era justificada por uma lógica de vingança, que, de certa forma, se assemelhava aos códigos de guerra europeus. O relato de Staden humaniza os indígenas em certo grau, ao mostrar que suas ações violentas eram motivadas pela vingança e não por uma simples propensão ao mal. Para Maria Regina Celestino de Almeida: “a relação com o outro, tão fundamental na cultura tupinambá, se expressava principalmente por meio da guerra e do ritual de vingança”. (Almeida, 2010, p. 37)

Fica claro pelos relatos que os Tupinambá, assim como outras etnias indígenas da região do Brasil, não tinham o hábito de se alimentar de seres humanos, não caçavam o ser humano para matar e saciar sua fome, mas sim por motivo de vingança, para vingar seus antepassados que morreram em combate com outros povos indígenas, e que tudo era feito precedido de um ritual detalhado por Hans Staden no capítulo 29 da segunda parte de sua obra:

Quando trazem para casa um inimigo, os primeiros a bater nele são as mulheres e as crianças. Depois colam nele penas cinzas, raspam-lhe as sobrancelhas, dançam em volta dele e atam-no direito, de forma a não poder fugir. Depois dão-lhe uma mulher, que o alimenta e também se entretém com ele. Se ela recebe um filho dele, criam-no até que fique grande e depois, quando lhes vem à mente, matam-no. Alimentam bem o prisioneiro. Mantêm-no assim durante algum tempo e preparam-se para a festa. Nessa ocasião produzem boa quantidade de

vasos nos quais colocam sua bebida, e queimam também recipientes especiais para as coisas com as quais o pintam e enfeitam. Confeccionam, ainda, ramos de penas e os amarram à maça com a qual o matam. Fazem também uma grande corda, que chamam de muçurana. Com essa corda amarram-no antes de matá-lo.

Ao juntarem todas as coisas, decidem o momento em que o prisioneiro deverá morrer e convidam os selvagens de outras aldeias para que os visitem. Enchem, então, todos os vasos de bebida. Um ou dois dias antes de as mulheres prepararem as bebidas, levam o prisioneiro uma ou duas vezes para o descampado entre as cabanas e dançam em torno dele.

Assim que todos os que vieram de fora estiverem reunidos, o chefe da cabana lhes dá as boas-vindas e diz: “Agora venham e ajudem a comer o vosso inimigo”. Um dia antes de começarem a beber, amarram a muçurana ao redor do pescoço dele e pintam a ibira-pema com a qual o matarão. O desenho ao lado mostra como é a maça. Ela tem mais de uma braça de comprimento. Os selvagens untam-na com um material colante. Depois pegam cascas de ovo, de cor cinza e pertencentes a uma ave chamada macaguá; raspam-nas até virarem pó e passam este na maça. A seguir uma mulher se senta e desenha algo no pó de casca de ovo que foi aplicado. Enquanto ela pinta, muitas mulheres ficam em volta e cantam. Quando finalmente a ibira-pema está decorada com ramos de penas e outras coisas, então ela é pendurada num travessão dentro de uma cabana desocupada. Os selvagens, então, passam a noite inteira cantando em torno da maça. Da mesma forma pintam o rosto do prisioneiro. Os demais continuam a cantar mesmo quando a mulher o está pintando.

Quando começam a beber, fazem vir o prisioneiro. Este tem de beber com os selvagens. Eles conversam com ele. Quando terminam de beber, descansam no dia seguinte e constroem para o prisioneiro uma pequena barraca no lugar onde deverá morrer. Este passa a noite deitado nela, sob severa vigilância.

De madrugada, bem antes do amanhecer, eles vêm e dançam e cantam ao redor da maça com a qual deverão matá-lo, até o raiar do dia. Tiram, então, o prisioneiro da barraca, desmontam-na e abrem uma clareira. Soltam a muçurana de seu pescoço e passam-na em volta do corpo e depois puxam-na com força, dos dois lados. Ele agora fica amarrado no centro. Muitas pessoas puxam a corda de ambos os lados. Deixam-no assim por algum tempo e põem à frente dele pequenas pedras, para que possa atirá-las contra as mulheres que andam em torno dele e lhe dizem, de forma ameaçadora, como querem comê-lo. As mulheres estão pintadas e, depois de ele ter sido esquartejado, devem andar em volta das cabanas com os quatro primeiros pedaços. Isso para grande regozijo dos remanescentes.

Agora fazem uma fogueira, a uma distância de cerca de dois passos do escravo, para que ele seja forçado a ver sua mulher, que vem correndo com a maça, a ibira-pema, ergue os ramos de penas, grita de contentamento e passa em frente do prisioneiro, para que a veja. Neste momento um homem pega a maça, põe-se em frente ao prisioneiro e a mostra, de forma a que tenha de vê-la. Nesse entretanto, aquele que deverá matá-lo afasta-se com outros treze ou quatorze, e pintam o corpo com cinzas. Quando ele volta com os outros algozes para a clareira onde está o prisioneiro, aquele que está à frente do prisioneiro entrega-lhe a maça, e o chefe da cabana chega, pega a maça e passa-a uma vez entre as pernas dele. Isso, para eles, constitui uma honra. A seguir, aquele que o matará volta a pegar a maça e diz: “Sim, estou aqui, quero matá-lo porque a sua gente também matou e comeu muitos dos nossos”. O prisioneiro lhe responde: “Tenho muitos amigos que saberão me vingar quando eu morrer”. Nisto, o algoz golpeia o prisioneiro na nuca, de forma que lhe jorre o cérebro. Imediatamente as mulheres pegam o morto, arrastam-no para cima da fogueira, arrancam toda a sua pele, deixam-no inteiramente branco e tapam seu traseiro para que nada lhe escape. (Staden, 2019, p. 160)

Neste trecho conseguimos verificar o quanto era complexo o ritual e com as palavras usadas durante toda a cerimonia vemos que o próprio condenado a morte participava com suas falas, que deveriam ser comuns entres as etnias. Na cerimônia, a qual o prisioneiro era peça fundamental, este já prometia que seus amigos e parentes fariam da mesma forma quando tivessem oportunidade. Ou seja, a prática da vingança era da cultura regional, praticada por algumas etnias locais. Realmente, um hábito estranho para os europeus e para nossa sociedade atual. Hans Staden não foi o único a relatar tal cerimônia, outros cronistas também escreveram sobre o assunto.

Knivet deixou um relato impressionante da execução e ingestão de portugueses por parte dos índios. Primeiramente, matava-se o homem a golpes na nuca; em seguida, tirava-se-lhe a pele com um dente de capivara, ajudando com o fogo até que, com as mãos, toda a pele do corpo pudesse ser destacada. A cabeça, cortada, era entregue ao “carrasco”; as entranhas, às mulheres. O corpo era retalhado junta por junta, distribuindo-se as partes; no dia seguinte, as mulheres “ferveram cada junta numa vasilha de água”. e assim o grupo todo fez uma enorme sopa. (Souza, 1986, p. 60)

A imagem da figura 02 tenta retratar como seria o ritual descrito nas citações acima. Mostra várias figuras nuas ou seminuas, algumas segurando objetos ou armas, enquanto outras realizam gestos expressivos. No centro, um homem sendo envolvido em um ritual, com pessoas ao redor. Há também uma fogueira na parte inferior da imagem, sugerindo um contexto cerimonial, um ritual de antropofagia. Gravuras como essa foram amplamente utilizadas na propaganda colonial para justificar a violência contra os povos indígenas e legitimar a conquista. Ao retratá-los como selvagens perigosos, os europeus reforçavam a necessidade de sua subjugação e conversão ao cristianismo.

Figura 2 - O golpe mortal



Fonte: Staden, 2019, p. 168

O fato de lutar ao lado dos portugueses transformava Staden em inimigo, e assim, pelo menos de início, ele foi considerado. Sua missão agora, para tentar permanecer vivo, era mostrar aos Tupinambá que eles estavam equivocados e que sua nacionalidade não era portuguesa e sim francesa, o que era difícil mostrar já que ele, na realidade, era alemão, e não falava muito bem o francês. “Conduziram-me nu até a casa do francês. Era um homem jovem, que os selvagens chamavam de Caruatá-uára. Ele falou em francês comigo e não pude entendê-lo”. (Staden, 2019, p. 75) Não tendo como provar que não era um inimigo, Hans Staden acabou ficando por muito tempo como prisioneiro, passando a conviver entre os indígenas e aprendendo sobre seus costumes.

A imagem da figura abaixo tenta retratar o momento em que Hans Staden teria sido capturado. Podemos observar elementos do cotidiano dos indígenas, como a rede, utilizada para o descanso, as canoas e o fogo, que era utilizado para diversos fins como cozinhar a alimentação, aquecimento, para espantar animais selvagens e, na crença deles, espantar os espíritos malignos.

Existem alguns fatores que podem ter contribuído para que os Tupinambá não o consumissem. Primeiro, Staden teria afirmado, durante seu cativeiro, que era francês e que não era aliado dos portugueses, estes eram considerados inimigos pelos Tupinambá

Figura 3 - Staden sendo levado como prisioneiro



Fonte: Staden, 2019., p. 66

Os franceses, na visão dos Tupinambá, tinham uma posição amigável comparado aos portugueses, que estavam em constante disputa territorial na região. Staden manteve essa alegação durante todo o seu tempo em cativo, tentando reforçar a ideia de que ele não era um inimigo digno de um ritual de vingança. Apesar das evidências, Staden tentava explicar que o matando não estariam se vingando, pois ele não era português.

Disseram ainda que os portugueses tinham despedaçado a tiros um dos braços do pai dos dois irmãos que tinham capturado, causando sua morte. Queriam agora vingar a morte do pai em mim. Respondi que não vingariam nada em minha pessoa porque eu não era português; eu tinha vindo recentemente com os castelhanos para São Vicente. Nós tínhamos naufragado e por isso eu tinha ficado entre os portugueses. (Staden, 2019, p. 74)

O sentimento de vingança era tanto que as mulheres se vingavam até dos piolhos que mordiam a cabeça de seus filhos e maridos. “Quando uma mulher cata os piolhos de alguém, come-os. Perguntei várias vezes por que o faziam, e responderam que eram seus inimigos que estavam comendo algo da cabeça, e que queriam vingar-se deles.” (Staden, 2019, p. 150)

Outra tática usada para evitar que os nativos o consumissem foi mostrar seu conhecimento de religião e as práticas cristãs para convencer os indígenas de que

era protegido pelo “Deus europeu”. Em momentos críticos, ele teria suplicado aos céus, realizado orações e mostrado uma fé fervorosa, o que impressionou alguns dos membros da etnia, levando-os a acreditar que ele possuía algum tipo de proteção sobrenatural. Esse comportamento acabou despertando a curiosidade e o respeito dos Tupinambá, que, segundo ele, passaram a considerá-lo com desconfiança e temor.

Pouco depois o irmão do meu segundo senhor veio em pessoa a minha cabana, sentou-se e começou a se lamentar e disse que seu irmão, sua mãe, os filhos de seu irmão, todos tinham adoecido, e o irmão mandara que viesse me ver para dizer-me que conseguisse do meu Deus a cura deles. Ele completou: “Meu irmão acha que o teu Deus está zangado”. Respondi: “sim. O meu Deus está zangado, porque seu irmão queria me comer, foi para Mambucaba e lá está preparando a minha morte. Vocês afirmam que eu sou português, e eu não o sou. Vá ao encontro do seu irmão. Ele precisa voltar para a cabana dele aqui. Depois eu falarei com o meu Deus para que ele fique bom”. (Staden, 2019, p. 85)

Devido a algumas coincidências onde Staden tinha sorte de adivinhar o que ia acontecer e dizer que era obra de seu Deus, alguns Tupinambá passaram a acreditar em seu poder, o que contribuiu para que ele pudesse permanecer vivo por mais tempo.

Outro fator que pode ter sido relevante, foi o tempo em que Staden permaneceu entre os Tupinambá. Enquanto estava em cativeiro, ele desenvolveu uma relação de convívio que, embora tensa, permitiu que ele se familiarizasse com a cultura e os costumes da etnia, demonstrando respeito e compreensão das tradições indígenas. Com o tempo, os membros da etnia podem ter passado a vê-lo mais como uma figura inofensiva e interessante do que como uma ameaça, o que pode ter contribuído para sua sobrevivência.

Todos esses motivos acima citados ajudaram para que Hans Staden pudesse voltar para a Europa e escrever sobre esses dias difíceis que viveu em terras brasileiras. Mas o que pode ter sido fundamental para que isso fosse possível é o fato de os nativos serem muito supersticiosos e acreditarem que poderiam adquirir os poderes da vítima consumida. Desta forma, jamais devorariam uma pessoa que demonstrasse fraqueza como Staden demonstrou ao ser capturado. “Vejam como berra, agora o lamento apoderou-se dele”. (Staden, 2019, p. 65)

Sobre o modo supersticioso de ser dos Tupinambá falaremos mais adiante onde analisaremos o livro “singularidades da França Antártica, a que outros chamam

América” de André Thevet outro navegador que escreveu sobre sua vinda a América.

Embora o medo constante, Hans Staden também observou a solidariedade entre os indígenas, uma característica que contrastava com a violência aparente. Ele aponta que os indígenas raramente brigavam entre si e compartilhavam o que possuíam de comida. “Mas é raro que briguem. São muito solidários entre si; o que um tiver a mais de comida que o outro, lhe dá”. (Staden, 2019, p. 146). Esse retrato de solidariedade também serviu para complicar a visão unidimensional do indígena como bárbaro. Ainda assim, no imaginário europeu, a imagem do canibal ameaçador prevaleceu, devido à ênfase nos rituais antropofágicos.

2.2. Jean De Léry: O hóspede entre os “Selvagens”.

Jean de Léry foi um simples sapateiro na França, que se tornou um viajante, missionário e escritor do século XVI, conhecido por sua obra mais famosa, *"Histoire d'un voyage faict en la terre du Brésil, autrement dite Amérique"* em português “Narrativa de uma viagem feita à terra do Brasil, também dita América” publicada em 1578. Este livro se destaca como uma das principais fontes de informação sobre as culturas indígenas do Brasil durante o período de colonização, oferecendo uma visão detalhada sobre os costumes, crenças e práticas dos povos indígenas, especialmente os Tupinambá, e também sobre o impacto dos primeiros contatos entre europeus e nativos.

Léry nasceu em 1534, em La Margelle, na Borgonha, França. Ele era um pastor protestante e foi enviado ao Brasil em 1557 como parte de uma missão religiosa liderada por calvinistas, em uma tentativa de estabelecer uma colônia huguenote na baía de Guanabara, chamada França Antártica. Sua última morada foi em Berna, na Suíça, onde morreu em 1611. (Gaffarel, 2007, p. 19)

O livro de Jean de Léry, publicado cerca de duas décadas após sua viagem ao Brasil, é considerado um dos relatos mais importantes sobre o encontro entre europeus e povos indígenas sul-americanos. “Viagem à terra do Brasil” não é apenas um diário de viagem, mas um estudo etnográfico detalhado sobre as sociedades indígenas que Léry encontrou. Ele descreve minuciosamente a vida cotidiana, os costumes, as práticas religiosas, as cerimônias, a organização social e as habilidades de sobrevivência dos povos que encontrou.

O interesse etnográfico da obra de Léry é notável, já que, ao contrário de muitos relatos contemporâneos, ele procurou descrever os costumes indígenas de forma relativamente imparcial e respeitosa, embora seu olhar estivesse inevitavelmente marcado por sua perspectiva europeia e protestante. Diferente de outros cronistas que também escreveram sobre o Brasil, Léry se preocupou em descrever de forma precisa o que observou, criticando exageros e erros de outros autores.

Léry descreve em detalhes a cultura dos Tupinambá, incluindo sua organização social, práticas alimentares e cerimônias religiosas. Ele descreveu, por exemplo, as festas e rituais antropofágicos, tratando do tema com uma curiosidade que, apesar de moralmente julgadora, buscava uma compreensão antropológica. Sua abordagem diferenciada para o tema do canibalismo é um dos aspectos mais notáveis de sua obra, já que Léry não apenas relata, mas tenta compreender as razões por trás dessa prática, comparando-a com as atrocidades religiosas da Europa de sua época, como a perseguição aos protestantes.

Jean de Léry, em “Viagem à Terra do Brasil”, oferece uma perspectiva diferente da de Hans Staden, pois sua experiência com os nativos foi a de um hóspede, e não de um prisioneiro. Isto porque Léry decidiu sair da França, devido a perseguições religiosas, pois era protestante, e embarcou para o Brasil com a intenção de pregar o evangelho na França Antártida, colônia francesa que acabou após a expulsão dos franceses pelos portugueses no ano de 1570, situada onde hoje fica o Estado do Rio de Janeiro. Os franceses eram aliados dos Tupinambá. Desta forma, ele pode observar o modo de vida dos indígenas sem se preocupar em ser devorado.

Vindo ao Brasil a convite de Villegagnon, que reuniu voluntários para esse projeto, Léry encontra nessa viagem uma forma de fugir das perseguições aos protestantes e ao mesmo tempo vê uma oportunidade de propagar sua fé em terras longínquas.

Em 1555, um senhor Villegagnon, cavaleiro da Ordem de Malta, também conhecida por Ordem de São João de Jerusalém, desgostoso da França e também da Bretanha onde residia então, manifestou a vários personagens notáveis do reino o desejo, que de há muito alimentava, não só de retirar-se para um país longínquo onde pudesse livremente servir a Deus, de acordo com o evangelho reformado, mas ainda preparar um refúgio para todos os que desejassem fugir às perseguições, que de fato eram tão terríveis nessa época que muitas pessoas de todos os sexos e condições viam por toda

parte seus bens confiscados por motivos religiosos e eram, mesmo, não raro, queimadas vivas em obediência a editos dos reis e decisões do Parlamento. (Léry, 2007, p. 54)

Os franceses só conseguiram permanecer por algum tempo nas terras brasileiras devido ao apoio que tinham de um grupamento de povos indígenas chamados tamoios. Estes eram inimigos dos Tupiniquins que mantinham aliança com os portugueses. Devido ao contato amistoso que os franceses mantinham com os tamoios, Léry pode conviver com algumas etnias e a partir daí escrever suas impressões sobre este povo. Após ter se decepcionado com as atitudes de Villegagnon, que as vezes considera mais sem compaixão do que os nativos, Léry e alguns amigos decidiram voltar a França e abandonar o projeto missionário. Podemos perceber, em várias passagens de seu livro, que Villegagnon se comportava como um tirano.

A propósito contarei a maldade que vi praticar nessa ocasião a um francês de nome Laroche, que ele conservava preso em grilhões. Mandou deitá-lo de costas no chão e dar-lhe tanta pancada no ventre que a vítima quase morreu e depois de vê-lo assim todo machucado o desumano verdugo ainda dizia: “Corpo de S. Tiago, faze outra frascário!” E com incrível impiedade o teria deixado estendido e semimorto se dele não precisasse por ser marceneiro. Outros franceses que ele mantinha presos pelo mesmo motivo porque prendera Laroche, a saber pelo fato de se terem revoltado ante os maus tratos infligidos antes de nossa chegada, vendo-se mais judiados do que se estivessem nas galés, preferiram abandonar a ilha e ir viver entre os selvagens que os tratavam mais humanamente. (Léry, 2007, p. 99)

Devido a esse comportamento alguns franceses preferiam viver entre os nativos a conviver com Villegagnon. Outros, como no caso de Léry, voltaram para sua terra natal, mesmo sabendo que enfrentariam as perseguições religiosas. Já na Europa, Léry pode escrever sobre tudo que viveu durante o período em que teve contato com os nativos brasileiros. Sua descrição dos Tupinambá também inclui menções ao canibalismo, mas sua ênfase é menos sensacionalista e mais curiosa. Léry, ao contrário de Staden, destaca a humanidade dos indígenas, notando, por exemplo, que eles guerreavam não por ganância, mas por vingança, buscando equilibrar o sofrimento infligido por seus inimigos.

Os selvagens se guerreiam não para conquistar países e terras uns aos outros, porquanto sobejam terras para todos; não pretendem tampouco enriquecer-se com os despojos dos vencidos ou o resgate dos prisioneiros. Nada disso os move. Confessam eles próprios serem impelidos por outro motivo: o de vingar pais e amigos presos e comidos, no passado, do modo

que contarei no capítulo seguinte. E são tão encarniçados uns contra os outros que quem cai no poder do inimigo não pode esperar remissão. (Léry, 2007, p. 183)

Para Léry, os Tupinambá eram uma mistura de brutalidade e nobreza. Ele descreveu o corpo dos indígenas com admiração, mencionando sua beleza, saúde e práticas decorativas, como a pintura corporal e os adornos. Detalha a maneira como os nativos se preparavam para a guerra, enfeitando-se com penas e máscaras que os tornavam belos e terríveis ao mesmo tempo. Isso contribuiu para uma percepção ambígua no imaginário europeu, onde os nativos, apesar de bárbaros, também possuíam traços de honra e bravura.

Quando vão à guerra, ou quando matam com solenidade um prisioneiro para comê-lo, os selvagens brasileiros enfeitam-se com vestes, máscaras, braceletes e outros ornatos de penas verdes, encarnadas ou azuis, de incomparável beleza natural, a fim de mostrar-se mais belos e mais bravos. (Léry, 2007, p.115)

Podemos verificar nessa passagem que os indígenas se preparavam para os eventos que consideravam importante. Isso demonstra o quanto a guerra e outros acontecimentos relacionados a disputa entre as diversas etnias eram significativos. Quanto mais inimigos conseguissem matar mais importante para aquela sociedade era o homem. Por isso marcavam o corpo em forma de tatuagem para mostrar quantos inimigos conseguiu vencer. “Aquele que matou o prisioneiro atribui-se mais um nome, e o chefe da cabana lhe faz uma incisão com o dente de um animal selvagem na parte superior dos braços.” (Staden, 2019, p. 166)

Sobre a importância da guerra, Maria Regina Celestino de Almeida escreve:

Ao analisar a função social da guerra entre os tupinambás (entendidos aqui como o grande subgrupo tupi que inclui vários outros), Florestan Fernandes considerou-a elemento básico na organização e reprodução social dos grupos. Ela construía sentido e coesão social. De sua preparação ao desfecho, com o sacrifício do prisioneiro, envolvia não apenas todos os membros da aldeia, como também os aliados circunvizinhos que, se não participavam diretamente da guerra, eram convidados para a grande festa que culminava no ritual antropofágico. (Almeida, 2010, p. 36)

Neste caso, a guerra não era apenas um ato de violência ou estratégia de sobrevivência, mas sim um elemento estruturante da vida social. Ela contribuía para a organização, integração e coesão do grupo, desempenhando papel fundamental na reprodução simbólica e cultural da sociedade indígena. Mobilizava coletivamente

toda a aldeia e seus aliados. Esse processo não era restrito aos guerreiros, mas envolvia diversos níveis de participação social, inclusive na forma de festas e celebrações. Assim, a guerra assumia um caráter de evento sociocultural, reafirmando laços internos, identidades coletivas e alianças externas.

A imagem da figura abaixo exemplifica como Léry via estes indígenas. Com músculos definidos, com adornos e pinturas pelo corpo e utilizando instrumentos fabricados por eles que pareciam ser cheios de detalhes. No entanto, a forma como os indígenas são desenhados na gravura reforça estereótipos: estão nus, em atitudes agressivas ou primitivas, sem individualidade. Esse tipo de representação reforçava a visão europeia de que os povos originários precisavam ser “civilizados” e dominados.

Figura 4 - Indígenas



Fonte: Léry, 2007, p. 105

Em sua obra traz uma visão pioneira ao tratar os Tupinambá como seres humanos complexos, com uma cultura rica e distinta. Ele frequentemente comparava os vícios e as virtudes dos indígenas com os dos europeus, destacando que, em muitos aspectos, os Tupinambá pareciam mais virtuosos que os cristãos do Velho Mundo. Ele se surpreendeu com a hospitalidade dos Tupinambá, afirmando que, em muitos casos, foi tratado com mais humanidade pelos "selvagens" do que por seus compatriotas europeus. Já foi perceptível isso na passagem anterior onde Léry fala sobre os atos de Villegagnon, mas ele reforça essa ideia trazendo informações de como era a convivência entre os europeus e como era a convivência entre estes e os "selvagens".

E assim como fazíamos enquanto estivemos na ilha, amiúde visitávamos os selvagens pelos quais éramos tratados com mais humanidade do que pelo patrício que gratuitamente não nos podia suportar, e comíamos e bebíamos entre eles. E eles, por sua vez, vinham ver-nos repetidamente, trazendo-nos víveres e o mais de que carecíamos. (Léry, 2007, p.102)

Essa visão subverteu parcialmente o estereótipo do indígena como um simples bárbaro, apresentando-os como seres racionais e capazes de compaixão. Tanto Léry quanto Staden nos dão notícia de um povo que ajuda seu semelhante e compartilha de suas posses, independente de receber algo em troca ou não. Nisto, muitas vezes, conseguimos perceber atitudes mais próxima do cristianismo nas etnias indígenas do que no europeu. Mesmo Léry afirmando que estes não faziam nenhuma menção à existência de um Deus.

Embora seja aceita universalmente a sentença de Cícero, de que não há povo, por mais bruto, bárbaro ou selvagem que não tenha idéia da existência de Deus, quando considero os nossos tupinambás vejo-me algo embaraçado em lhe dar razão. Pois além de não ter conhecimento algum do verdadeiro Deus, não adoram quaisquer divindades terrestres ou celestes, como os antigos pagãos, nem como os idólatras de hoje, tais os índios do Peru, que, a 500 léguas de brasil, veneram o sol e a lua. Não têm nenhum ritual nem lugar determinado de reunião para a prática de serviços religiosos, nem oram em público ou em particular. (Léry, 2007, p.205)

Por outro lado, conseguimos observar que, em diversos momentos de seu relato, Léry aponta para os medos e superstições dos Tupinambá. O medo constante que os Tupinambá demonstram da figura do Diabo é a prova de que acreditavam no sobrenatural.

Acreditam não só na imortalidade da alma, mas ainda que, depois da morte, as que viveram dentro das normas consideradas certas, que são as de matarem e comerem muitos inimigos, vão para além das altas montanhas dançar em lindos jardins com as almas de seus avós. Ao contrário as almas dos covardes vão ter com Ainhân, nome do diabo, que as atormenta sem cessar. (Léry, 2007, p. 207)

Assim, percebemos que embora não houvesse a ideia de uma figura superior que tenha criado o céu e a terra, eles acreditavam na imortalidade da alma e na ideia do bem e do mal, colocando o covarde, que não vai a guerra lutar para vingar seus entes queridos, que morreram na mão do inimigo, em um lugar ruim. Enquanto o guerreiro que lutou bravamente irá para um lugar bom junto aos seus antepassados.

Para os Tupinambá, devorar os prisioneiros era uma questão de honra e vingança, e não apenas um ato de pura selvageria. Léry sublinha que os nativos comiam seus inimigos para causar temor e demonstrar poder, mas reconhece que esse comportamento, por mais brutal que fosse, não diferia tanto das atrocidades cometidas pelos europeus.

Mas não comem a carne, como poderíamos pensar, por simples gulodice, pois embora confessem ser a carne humana saborosíssima, seu principal intuito é causar temor aos vivos. Move-os a vingança, salvo no que diz respeito às velhas, como já observei. Por isso, para satisfazer o seu sentimento de ódio, devoram tudo do prisioneiro, desde os dedos dos pés até o nariz e cabeça, com exceção porém dos miolos, em que não tocam. (Léry, 2007, p. 200)

Cabe aqui uma reflexão sobre o sentimento de ódio exacerbado que essas etnias sentiam umas das outras. Apesar de um parentesco próximo entre elas, se criou uma cultura de ódio e vingança e prosperou entre o tempo e fez com que essa gente vivesse em função desta vingança o que é difícil de compreender, pois se trata de um povo que não tem ganância, que não disputam por terras, nem por tesouros.

2.3 André Thevet: um frade na França Antártica.

André Thevet foi um frade franciscano, cosmógrafo, explorador e escritor francês, nascido em Angoulême, na França, que se destacou por suas viagens e relatos sobre o Novo Mundo no século XVI. Uma das suas viagens mais notáveis foi

para o Brasil, em 1555, quando integrou a expedição de Nicolas Durand de Villegagnon à colônia francesa da França Antártica, na Baía de Guanabara, Rio de Janeiro. Após essa experiência, Thevet escreveu a obra *Les Singularités de la France Antarctique*, na qual relatou suas observações sobre o Brasil, as paisagens, a flora, a fauna, e, principalmente, os costumes dos povos indígenas. (Thevet, 2018)

Ao longo de sua obra, André Thevet detalha aspectos da vida dos "selvagens", como os hábitos alimentares, culturais e religiosos, com foco particular no canibalismo. Nesta obra, Thevet descreve toda sua viagem pormenorizando os locais por onde passa, a flora e a fauna, descrevendo minuciosamente os animais e plantas que eram estranhas ao seu convívio na Europa. É dele uma das primeiras descrições do Tucano, pássaro com bico exótico encontrado no Brasil. Representado na figura abaixo.

Figura 5 - O tucano



Fonte: Thevet, 2018, p. 163

Ao narrar sua experiência na França Antártica, caracteriza os indígenas como seres naturais, profundamente integrados ao meio ambiente. Ele descreve suas habitações simples, seus hábitos alimentares baseados na caça e na coleta, e suas interações sociais, as quais ele observa com fascínio e espanto. Descreve as

funções sociais de homens e mulheres separando o que cabe às mulheres e como elas são tratadas na sociedade indígena da época.

Quando mais se notabiliza o homem na guerra, por suas proezas e valentias, tanto mais lhe é permitido ter mulheres para o seu serviço. Pois, a falar verdade, trabalham elas comparativamente muito mais a saber, colhem raízes, fabricam farinhas e bebidas, recolhem as frutas, lavram os campos, fora os outros misteres relativos à economia doméstica; ao passo que os homens somente, em determinados tempos, pescam, ou apanham caças no mato, para a sua alimentação, quando não se encontram ocupados na fabricação dos arcos e flechas. Tudo o mais é feito por suas mulheres. (Thevet, 2018, p. 256)

O trecho acima destaca a importância do serviço das mulheres na referida sociedade. Fazendo lembrar que a maior parte dos serviços são feitos pelas mulheres e que os homens vivem praticamente para a guerra entre as etnias. Inclusive, na guerra as mulheres têm papel fundamental, pois, também estão lá para darem todo o apoio logístico aos homens. Durante a viagem são elas que retiram a água que acumula dentro da embarcação. “Encarregam-se as mulheres de esvaziar e lançar fora a água, que entra nas canoas, servindo-se de uma vasilhazinha fabricada com certa espécie de coco”. (Thevet, 2018, p. 240) A lista de tarefas atribuídas a elas, como colher raízes, fabricar farinhas e bebidas, recolher frutas, lavrar os campos, além dos afazeres domésticos. Mostra uma carga intensa e multifacetada de trabalho. Isso evidencia o papel central das mulheres na subsistência e manutenção do grupo. Elas também têm destaque nas festas e rituais indígenas onde se observa a forte ligação dos nativos com a natureza e com suas divindades. São elas, principalmente as mulheres virgens que preparam a bebida consumida nestas festas e cerimoniais, o Cauim, bebida da qual já falamos neste capítulo e que viemos relembrar devido a sua importância para os nativos.

Figura 6 - Preparando o cauim



Fonte: Thevet, 2018, p. 163

O processo de fabricação que verificamos na figura acima, da principal bebida Alcoólica consumida pelos indígenas é descrito com riqueza de detalhes. Tanto por Thevet quanto por Hans Staden e Léry. Com a diferença que André Thevet frisa que para fabricar uma boa bebida é necessário que as mulheres sejam virgens ou que se abstenham do ato sexual por alguns dias. Não conseguimos encontrar a lógica da relação entre o ato sexual e a fabricação da bebida, mas o importante é relatar que a referida bebida era feita pelas mulheres e que os homens não participam efetivamente desta função. Como podemos observar na citação abaixo:

Desse milho, do qual há duas espécies, uma negra e outra branca, misturado a umas raízes, faz-se geralmente o vinho, que, depois de cozido, adquire a cor do clarete. Embora espesso como o mosto, os selvagens apreciam-no tanto que com ele se embriagam. Na fabricação, usam os indígenas estranha prática supersticiosa, que consiste em mastigar algumas moças virgens o milho, cozido em grandes vasilhas de barro, da capacidade de um moio, o qual, depois, transportam para outro recipiente apropriado à operação. Quando é mulher casada quem mastiga o milho, deve abster-se esta, por alguns dias, de relações sexuais com o marido, do contrário jamais atingiria a bebida a necessária perfeição. (Thevet, 2018, p. 161)

A maneira de se fazer o cauim era realmente estranha aos nossos padrões atuais de higiene. O fato de mastigar a mandioca e cuspi-la em um balde para que os outros bebam o cuspe não se enquadra nos padrões europeus até do século XVI. No entanto, a visão de Thevet é marcada por uma mistura de admiração pela “pureza” dos nativos e uma forte estranheza em relação aos aspectos que ele considera bárbaros, como a nudez e a violência entre as etnias. “Os selvagens vivem à maneira dos bichos, tais como os fez a natureza, alimentando-se de raízes e andando sempre nus, tanto homens como mulheres.” (Thevet, 2018, p. 182)

Outro ponto que nos chamou a atenção foi como Thevet tratava da questão religiosa dos nativos. Esta é vista por ele como rudimentar e incompreensível para a mentalidade europeia de sua época. Menciona que os indígenas acreditam em espíritos que os acompanham e influenciam suas vidas diárias, e que isso é em decorrência do trabalho dos pajés. Esta visão revela o distanciamento cultural de Thevet, que observa as práticas religiosas indígenas como elementos "primitivos", sem reconhecer o profundo significado espiritual para as etnias.

Deveria ter sido mais fácil para Thevet aceitar que os nativos, apenas, tinham uma cultura diferente da europeia, pois este era viajante e conhecedor de diversas outras culturas. Inclusive, em seu livro, por diversas vezes faz comparações do modo de vida dos indígenas com povos clássicos, principalmente com os romanos. No entanto, devido a sua formação católica³, não via com bons olhos a ação dos caraíbas. Estes eram pessoas que assim como André Thevet viviam de pregar sua religião.

Esse povo assim afastado da verdade, – além das perseguições que sofre do espírito maligno e além dos seus sonhos errôneos, – mantém-se ainda tão fora da razão que adora o Diabo, por meio de seus ministros, chamados pajés, dos quais já falei. Esses pajés, ou caraíbas, são gente de má vida, que se aplica a servir ao diabo com o objetivo de tirar partido de seus companheiros. Tais impostores, para encobrir sua malícia e fazerem-se honrar pelos demais, comumente não permanecem muito tempo no mesmo sítio. Assim se tornam vagabundos, errando, cá e lá, pelos matos e outros lugares, não tornando, juntamente com seus companheiros, senão raras vezes e em determinadas horas. (Thevet, 2018, p. 219)

Não é de se estranhar o preconceito religioso exacerbado, principalmente vindo de um frade francês, porém, em se tratando de uma pessoa que conhecia diversas culturas e que se propôs a conviver com outros povos, deveria ter um pouco mais de alteridade. Mas considerando que no período histórico em questão ainda era muito forte a prática do tribunal de inquisição classificamos como normal essa visão religiosa.

Ainda no viés religioso, Thevet, por vezes, se contradiz. Pois, hora afirma que os nativos não têm religião, hora afirma que eles veneram a um Deus chamado Tupã. Desde o início diversos povos e civilizações sentem a necessidade de explicar a origem do mundo e cada uma destas civilizações tem sua própria explicação para este fenômeno. Os nórdicos acreditavam que o primeiro homem e a primeira mulher

³André Thevet era Frade Franciscano.

foram feitos da árvore, “tomaram, então, um freixo e dele fizeram um homem, e de um amieiro fizeram uma mulher, chamando o homem de Aske e a mulher de Embla” (Bulfinch, 2006, p. 312). Já os hebreus acreditavam que o homem surgiu do barro, “e a formou o senhor Deus o homem do pó da terra, e soprou em suas narinas o fôlego da vida; e o homem foi feito e alma vivente” (Gênesis, 2, 7). Os Tupinambá acreditavam em Tupã.

Os selvagens (voltando ao assunto) fazem menção de um grande senhor, chamando-lhe em sua língua de Tupã, o qual – dizem – lá, no alto, troveja e faz chover; mas de nenhum modo sabem orar ou venerar, nem têm lugar próprio para isso. E se alguém lhes fala de Deus, como o fiz, escutam admirados e atentos, perguntando se o deus de que se fala não será, talvez, o profeta que lhes ensinou a plantar essas grossas raízes, chamadas por eles de hetich. Porquanto, segundo a tradição, transmitida por seus avós, alimentavam-se os selvagens, como os animais, de ervas e raízes silvestres, quando lhes apareceu um grande caraíba, isto é, um profeta, o qual dirigindo-se a certa moça, deu-lhe algumas raízes grossas, chamadas hetich, semelhantes aos nabos de Limousin. Ensinou-lhe o profeta que cortasse as raízes em pedaços, plantando-as depois. E assim o fez a moça, do mesmo modo que, sucessivamente, todos os seus descendentes, de pais a filhos. (Thevet, 2018, p. 183)

Thevet também pode notar que os nativos eram bem supersticiosos. Em diversas passagens de seu livro podemos confirmar isto. Tinham todo cuidado antes da guerra para que nada pudesse atrapalhar a vitória. Neste sentido, Staden também reforça essa ideia de que os Tupinambá eram muito preocupados com os sinais que recebiam, do além, antes da batalha.

Depois consultam os pajés, os feiticeiros, para saber se irão vencer. Eles dizem que sim, mas mandam que atentem para os sonhos nos quais sonham com os inimigos. Se a maior parte sonha que vê a carne de seus inimigos assando, isso significa vitória. Mas se veem a sua própria carne assando, isso não significa nada de bom, e então devem ficar em casa. (Staden, 2019, p. 158)

Como podemos ver, os pajés não eram apenas curandeiros, mas também intermediários entre o mundo espiritual e o terreno. A consulta aos pajés antes de ações importantes, como uma guerra, evidencia que a decisão não é apenas estratégica ou física, mas profundamente espiritual. Vemos que por mais preparados que estivessem para a luta, sempre tomam o cuidado de buscar a aprovação divina para suas ações. Essas superstições estavam presentes no dia a dia dos nativos. E até no momento da morte das pessoas de seu convívio como podemos observar na passagem a baixo:

Quando morre algum dos selvagens, seja morubixaba ou não, todo aquele que possui um dado objeto pertencente ao morto, evita retê-lo, antes devolvendo-o publicamente. O objeto deve ser enterrado com o defunto, porquanto, não sendo restituído, acreditariam que a alma os viesse a molestar. (Thevet, 2018, p. 228)

Revela-se aqui o temor da interferência espiritual do morto no mundo dos vivos. Há uma crença de que o espírito pode se tornar vingativo ou inquieto se não forem respeitados os rituais apropriados. A preocupação com o paranormal era uma constante na vida dos Tupinambá, principalmente com assuntos relativos à guerra. Era um povo que seguia à risca o que suas superstições demandavam. “No dia desse trabalho (a planta é descascada da raiz à copa) não bebem, nem comem, temendo, segundo dizem, que, se fizessem o contrário, algum mal lhes aconteceria em viagem.” (Thevet, 2018, p. 240)

Acreditavam que se comessem um animal poderiam se apoderar das características desse animal, por isso não comiam tartarugas ou peixes que consideravam lento. Assim, também acontecia quando iam comer os prisioneiros. Se o considerassem fraco, medroso, ou com outras características que achavam inapropriadas não consumiam a carne, pois se acreditava que absorveriam essas características.

O “canibalismo”, um dos temas mais explorados por Thevet, é retratado como uma prática comum entre algumas etnias indígenas do Brasil, especialmente em rituais de guerra e vingança. Para Thevet, o ato de devorar os inimigos é uma forma de “os selvagens” mostrarem sua força e coragem, ao incorporar o poder do adversário. O capítulo XL (40) da obra se debruça sobre essa prática, descrevendo em detalhes como os prisioneiros de guerra são mortos e consumidos.

É o prisioneiro (cuja alegria aumenta à proporção que se aceleram os preparativos fúnebres) conduzido à praça pública, todo manietado e garroteado com as cordas de algodão. Acompanham-no dez ou doze mil selvagens da região, seus inimigos. Lá chegando, concluídas várias cerimônias, abatem-no os índios, tal qual se o prisioneiro fosse um porco. E logo o corpo do executado fica reduzido a postas, tendo-se o cuidado de aparar o sangue e com ele banhar os meninos, a fim de torná-los, como dizem, bravios (nesse momento, os selvagens concitam os filhos a tomar o exemplo dos maiores, sendo de crer que de igual modo procedem os seus contrários). Finalmente, o corpo, assim reduzido a pedaços e assado à moda indígena, passa a ser distribuído por todos, ficando cada um com o seu quinhão, qualquer que seja o número dos presentes. (Thevet, 2018, p. 249)

Sobre este ritual os três autores estudados descrevem com riquezas de detalhes. E os três repassam em suas obras a visão europeia do que se passa no ritual. Não tivemos a oportunidade de relatar esta cerimônia sob a perspectiva do indígena, pois, apesar de terem um idioma, não dominavam a escrita. Porém, os referidos autores deixam claro em suas obras que existia uma razão para que os indígenas fizessem a ingestão da carne humana. Era por vingança que isso acontecia. Não comiam o humano para saciar a fome, mesmo porque eram muitos para comer e comiam apenas um pedaço da vítima, e sim para vingar seus entes queridos que haviam tombado em batalha.

Se perguntar alguém por que se guerreiam reciprocamente os selvagens, – visto não haver, entre eles, potentados e excessivas riquezas, ou visto conceder-lhes a terra incomensurável tudo o de que necessitam, – bastará saber que a causa de suas guerras não se apoia em nenhuma razão, a não ser o desejo de vinganças gratuitas, tal como fazem os animais ferozes. Assim, incapaz de chegar a um honesto entendimento, alega essa gente, em forma de justificativa, simplesmente que aqueles a quem combatem são os seus contrários de longa data. (Thevet, 2018, p. 237)

O sentimento de vingança era tanto que os Tupinambá se vingavam até dos espinhos, ou dos piolhos como já mencionei no início deste trabalho. Assim como Hans Staden, Thevet observou que as mulheres se vingavam do piolho mordendo-os. E não se vingavam só dos insetos, mas também de seres inanimados como as pedras.

Quando, por exemplo, espetam-se nos espinhos, ou se ferem nas pedras, os indígenas fazem mil pedaços o objeto causador do mal, como se o mesmo tivesse entendimento. É a falta de boa razão o responsável que essa mentalidade. Devo dizer, embora a contragosto, mas a bem da verdade, que os selvagens, por vingança, esmagam nos dentes piolhos e pulgas – coisa mais de brutos que de racionais. (Thevet, 2018, p. 253)

A antropofagia é apresentada como uma mistura de horror e curiosidade, ao mesmo tempo que busca justificar essa prática com base nas crenças culturais dos nativos. Ele explica que, para os indígenas, o “canibalismo” não é uma mera barbárie, mas sim parte de um ciclo de violência retribuída, onde a morte de um guerreiro deve ser vingada com a morte e o consumo de um inimigo. Nesse contexto, o fato de comerem a carne do outro não é um fim em si, mas uma prática inserida em um complexo sistema de honra e justiça.

Neste caso, a prática de comer outro ser humano não é uma ação indiscriminada, mas está profundamente ligada à vingança. Quando uma etnia perde

um membro importante em batalha, ela captura um guerreiro inimigo, o qual é submetido a torturas rituais antes de ser morto e devorado. Para Thevet, isso demonstra a “extraordinária vingança” dos indígenas, que vão além da simples retribuição, incorporando o inimigo como uma forma de dominar espiritualmente seu poder.

Figura 7 - Cena de Canibalismo



Fonte: Thevet, 2018, p. 247

Essa imagem, como muitas ilustrações produzidas por europeus sobre os povos indígenas, reflete um olhar etnocêntrico e, frequentemente, distorcido. Os relatos de cronistas e missionários, como os de Hans Staden, Jean de Léry e André Thevet, frequentemente exageravam práticas indígenas, retratando-as de forma sensacionalista para justificar a colonização e as missões cristãs. Embora alguns grupos indígenas praticassem rituais antropofágicos, esses rituais tinham significados culturais e religiosos específicos. A visão europeia, no entanto, reduzia essas práticas a um sinal de barbárie, ignorando a complexidade das culturas indígenas.

Staden expande o significado do ritual antropofágico para descrever seus raptos como “canibais selvagens”, os resumindo unicamente a essa prática. Tanto nas xilogravuras presentes no livro quanto na adaptação cinematográfica da obra, os povos indígenas se encontram representados como seres bestiais longes do dom civilizacional, ao qual supostamente os

europeus são caracterizados, criando uma relação de dualidade hierárquica. (Maciel; Santana, 2022, p. 110)

Apesar de suas tentativas de compreender a lógica indígena, Thevet não deixa de expressar um julgamento negativo sobre a antropofagia. A prática é vista como um símbolo da selvageria extrema, algo inconcebível para o imaginário europeu cristão do século XVI. “A tal ponto que, se alguém ofende os selvagens, não hesitam estes em matar e devorar um cristão, à semelhança do que fazem com os seus inimigos”. (Thevet, 2018, p. 186) O relato de Thevet reforça a visão eurocêntrica da época, que via os indígenas como seres não civilizados e em necessidade de “correção” através da influência europeia.

O contraste entre a sociedade europeia, que Thevet considera “civilizada”, e os indígenas, que ele descreve como “bárbaros”, é acentuado pela ênfase no canibalismo. Essa prática era usada, tanto por Thevet quanto por outros cronistas da época, como uma justificativa para a colonização e a catequese. Ao destacar o canibalismo como um traço central da cultura indígena, Thevet reforça a necessidade de intervenção europeia para “corrigir” esses costumes.

A descrição do canibalismo em “Singularidades da França Antártica” é uma mistura de etnografia e narrativa fantástica, onde Thevet tenta explicar o incompreensível para o público europeu. Seu relato é, ao mesmo tempo, uma janela para as práticas culturais indígenas e uma reafirmação das crenças eurocêntricas de seu tempo. O canibalismo, embora retratado como um costume bárbaro, é contextualizado dentro de um sistema cultural que ele tenta, em alguma medida, compreender, mas sempre a partir de seu ponto de vista europeu.

2.4 O imaginário europeu e a difusão das narrativas.

Tanto a obra de Staden quanto a de Léry e Thevet tiveram um impacto profundo na Europa, alimentando a curiosidade e o temor sobre o "Novo Mundo". Mas Staden, Léry e Thevet viam ou sentiram essa experiência de formas diferentes. A perspectiva era outra. Um estava em situação de prisioneiro, caso de Hans Staden. Os outros eram hóspedes, pois estavam entre etnias aliadas. Isto permitiu que houvesse um balanceamento nas impressões deixadas sobre o Brasil entre os europeus.

Os relatos desses autores foram amplamente lidos e contribuíram para a criação de uma imagem dos povos originários que era ao mesmo tempo fascinante e aterrorizante. As descrições de canibalismo, em particular, reforçaram a visão do indígena como uma figura “selvagem” e perigosa, alimentando o exotismo no imaginário europeu. Principalmente quando as palavras são ilustradas por figuras criadas por uma pessoa que não chegou a conhecer o Brasil e as etnias indígenas citadas neste trabalho. Esse foi o caso das obras em destaque. O gravurista que desenhou as imagens da maioria dos livros do século XVI que falam sobre as viagens ao território americano foi Theodore de Bry. Este foi um gravador e editor flamengo que se destacou por sua contribuição na criação de representações visuais do “Novo Mundo”, especialmente nas narrativas de viagens e descobrimentos europeus do século XVI. Nascido em Liège, Bélgica, em 1528, e exilado por questões religiosas, De Bry desenvolveu suas habilidades artísticas em Estrasburgo, onde encontrou um ambiente propício para a sua arte. “Se analisarmos as gravuras de De Bry de cenas de antropofagia em América Tertia pars¹² primeiro se faz preciso acentuar novamente que De Bry nunca viera ao Brasil.” (Pereira, 2009). Embora nunca tenha visitado o continente americano, as gravuras de De Bry sobre o Brasil, baseadas nos relatos de Hans Staden, Jean de Léry e André Thevet, tiveram um papel crucial na construção do imaginário europeu sobre o Novo Mundo. Ele retratou os indígenas a partir de um ponto de vista europeu, frequentemente associando suas práticas, como a antropofagia e a poligamia, à barbárie e ao exótico. “Segundo Raminelli, as guerras, a antropofagia e as mulheres seriam os meios ideais para recriar uma ambientação infernal. Na obra de Theodore De Bry a representação feminina acostumava-se associar à feitiçaria e rituais”. (Pereira, 2009, p.6). Esse trânsito entre os relatos escritos e as gravuras iconográficas resultou na criação de uma narrativa visual que apresentava os habitantes das Américas como selvagens e monstruosos, reforçando o conceito de “inferno brasileiro” no imaginário europeu. As gravuras de De Bry são um exemplo clássico de como as culturas europeias, na época renascentista, projetavam sobre o “Novo” Mundo suas concepções pré-existentes, fruto de uma longa tradição de mitos e fantasias sobre o desconhecido.

Os cosmógrafos quatrocentistas julgavam que as novas terras seriam habitadas por monstros, mas Colombo nelas encontrou apenas homens selvagens - para sua admiração, homens bem feitos e bem constituídos, de

“caráter ineludivelmente humano”, desmentindo velhas lendas e apontando para a “unidade essencial do gênero humano”. (Souza, 1986, p. 53)

Por meio de suas obras, ele contribuiu para a representação visual de práticas indígenas como a antropofagia, que, embora reais, em alguns contextos, foram intensamente dramatizadas e amplificadas para o público europeu.

Se partirmos que De Bry nunca teria vindo à América e que se baseou em relatos de cronistas e viajantes para desenvolver suas gravuras, é possível supor que meio ao trânsito entre o esforço de absorção do novo, através de leituras de relatos de viagens, e a apreensão de um reconhecimento do ameríndio a partir de um imaginário povoado por bruxas e demônios. De Bry passaria a efetuar em suas imagens um projetar de lembranças, ou até mesmo constituindo uma paisagem que se compõe em camadas de lembranças via uma produção da mente, isto é, como uma produção da memória cultural como Simon Shama diserta. (Pereira, 2009)

Essa visão, embora simplificada, teve um impacto duradouro na maneira como o Brasil e suas culturas indígenas foram percebidas na Europa, marcando a história da colonização com imagens fortes e, muitas vezes, distorcidas. “Em relação ao Brasil, o imaginário de raízes européias se reestruturou ante a constatação da diferença americana. No tocante aos homens, a constatação foi, quase sempre, depreciativa”. (Souza, 1986, p. 56)

De certo que os indígenas percebiam a vingança de forma diferente do europeu. Para estes a vingança, embora também praticada, é um pecado amplamente condenado pela igreja. Tanto a igreja católica quanto as protestantes. Mas o nativo não entendia o pecado, isto não fazia parte nem de sua cultura, nem de sua religião.

É bastante compreensível que um religioso ao ver a imagem da figura abaixo imagine que as pessoas nela representadas sejam pecadoras, diabólicas, ou façam relação a algo maligno. É uma imagem que se não houver uma redação que explique o que estava acontecendo e a forma como acontecia, de maneira imparcial, choca pela brutalidade apresentada. Talvez fosse essa a intenção do autor, chocar sua sociedade.

Figura 8 - Moquéem



Fonte: Léry, 2018, p. 143.

Cabe aqui refletirmos sobre os conceitos de canibalismo e antropofagia (Silva, 2025). O canibalismo e a antropofagia são conceitos frequentemente confundidos, mas que apresentam diferenças tanto em suas motivações quanto em suas abordagens culturais e simbólicas. O canibalismo refere-se ao ato de um ser humano consumir a carne de outro humano, sem necessariamente implicar qualquer significado cultural ou simbólico. Trata-se de uma prática registrada em diversas culturas ao longo da história, com motivações que podem variar desde situações extremas de sobrevivência, até por questões patológicas. Já a antropofagia, termo de origem grega que significa “comer o homem”, está geralmente relacionada a um contexto cultural e simbólico. Enquanto o canibalismo é amplamente visto como um ato de necessidade ou barbárie, a antropofagia tem uma conotação mais filosófica e ritualística. O canibalismo tem, normalmente, uma conotação negativa e é motivado por necessidades fisiológicas ou psicológicas, como no caso de fome extrema. A antropofagia é vista sob uma perspectiva cultural, está relacionada a rituais ou simbolismos.

Abordando ambos os conceitos de uma forma breve, define-se, primeiro, o canibalismo como o ato de se alimentar de seres da própria espécie, resumindo-se em um ato alimentar. Por outro lado, a “antropofagia”, para Francine Goudel, pode ser definida como um ato de se alimentar de carne humana dentro de determinado contexto para fins ritualísticos relacionados à composição do corpo. (Maciel; Santana, 2022, p.104)

Em relação aos Tupinambá, podemos afirmar que até a consumação da

morte do inimigo existia um longo processo de simbolismos. Fica evidente através dos relatos dos navegadores que se tratava de antropofagia e não de canibalismo, pois o cerimonial começava já após a captura do inimigo, “Quando trazem para casa um inimigo, os primeiros a bater nele são as mulheres e as crianças. Depois colam nele penas cinzas, raspam-lhe as sobrancelhas, dançam em volta dele e atam-no direito, de forma a não poder fugir” (Staden, 2019, p. 160), até o dia de sua execução onde os convidados e o condenado bebiam, dançavam e ao final comiam sua carne. Neste trecho Staden descreve como era a fabricação da bebida usada nas cerimônias.

São as mulheres que preparam as bebidas. Usam raízes de mandioca e cozem-nas em grandes panelas. Quando está cozido, retiram a mandioca das panelas, despejam-na em outras panelas ou vasos e deixam que esfrie um pouco. A seguir, meninas sentam-se ao redor e a mastigam; colocam o mastigado num vaso especial. Quando todas as raízes foram mastigadas, colocam o mastigado novamente na panela, despejam água por cima, misturam ambos, e deixam ficar quente de novo. Então há vasos especiais que enterram pela metade dentro da terra e que usam como se usam por aqui barris para vinho e cerveja. Despejam a massa dentro e fecham-nos bem. Então a fermentação ocorre sozinha e a massa fica forte. Deixam-na em repouso durante dois dias. Depois bebem-na e se embriagam. É um líquido espesso e rico. (Staden, 2019, p. 146)

Como vemos, esse líquido especial para os indígenas, que chamavam de Cauim. Com uma fabricação, no mínimo exótica, pois nos dias atuais causaria um certo repúdio ao perceberem que um dos componentes essenciais seria a saliva de mulheres. Era consumido apenas em dias especiais com objetivo de comemorar, festejar, de forma coletiva. O que comprova a forma cerimonial, pragmática e ritualística do consumo da carne humana. Por tanto, não se tratava de consumo por necessidade fisiológica. Neste caso, não era a fome que fazia com que um indígena consumisse a carne do outro, por isso, podemos afirmar que se tratava de antropofagia e não de canibalismo.

Figura 9 - Mulheres preparando as bebidas



Fonte: Staden, 2019, p. 146.

Entretanto, essas narrativas também provocaram reflexões críticas sobre a civilização europeia. Léry, por exemplo, questiona as distinções morais entre europeus e nativos, sugerindo que os horrores da Inquisição e as guerras religiosas na Europa não eram menos bárbaros que os rituais indígenas.

Não abominemos portanto demasiado a crueldade dos selvagens antropófagos. Existem entre nós criaturas tão abomináveis, se não mais, e mais detestáveis do que aquelas que só investem contra nações inimigas de que têm vingança a tomar. Não é preciso ir à América, nem mesmo sair de nosso país, para ver coisas tão monstruosas. (Léry, 2007, p. 204)

Essa perspectiva crítica levou alguns leitores a reconsiderar a superioridade europeia e a questionar os valores de sua própria civilização. Desta forma, temos que analisar as motivações que levam algumas pessoas ou civilizações a cometerem algumas barbáries. Staden cita, por exemplo, uma passagem onde os portugueses haviam feito uma armadilha e capturaram alguns Tupinambá e entregaram estes aos Tupiniquins para que fossem mortos.

Eles, os Tupinambá, foram em toda confiança aos navios e subiram a bordo, como ainda fazem hoje nos navios franceses. Quando havia bastante deles a bordo, os portugueses atacaram-nos, amarraram-nos, e os levaram e entregaram aos Tupiniquins. Foram mortos e comidos por estes

últimos. Alguns deles foram mortos pelos próprios portugueses, com suas armas, e estes ainda fizeram muitos outros ataques e também vieram com os Tupiniquins para guerrear e fazer prisioneiros. (Staden, 2019, p. 73)

Neste caso, os portugueses sabiam qual seria o destino dos prisioneiros e não estavam se importando com o resultado final. Sabiam que os aprisionados seriam mortos e devorados, no entanto, continuaram com a ação de crueldade. Os europeus, movidos pela ganância, pelo desejo de dominação e pelo etnocentrismo, viam os indígenas como seres inferiores, cuja cultura, modo de vida e espiritualidade deveriam ser substituídos pelos valores e interesses europeus. Porém, podemos aqui questionar se de fato os valores indígenas deveriam ser substituídos.

O que sabemos é que, apesar de existir resistência por parte dos indígenas, os europeus subjugaram, escravizaram e catequizaram muitos povos, e impuseram sua cultura. E hoje aqui estamos falando o português como língua oficial, e se quer sabemos falar o Tupi-guarani.

3 EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: COMO OS LIVROS DIDÁTICOS APRESENTAM OS POVOS INDÍGENAS.

A inserção da história e cultura indígena nos livros didáticos têm sido objeto de intensos debates acadêmicos e políticos, sobretudo após a promulgação da Lei 11.645/2008. Tal legislação tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica, visando superar o histórico apagamento e a distorção dessas narrativas nos materiais escolares. Neste capítulo analisamos a representação indígena em livros didáticos, a partir da literatura acadêmica, destacando os impactos e limitações dessa abordagem no ensino.

Este capítulo tem como objetivo examinar as concepções de história apresentadas nos compêndios das coleções de livros didáticos intitulados “Teláris”, coleção aprovada no PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático) do quadriênio 2020, 2021, 2022 e 2023, e “Jovem Sapiens” aprovada no PNLD do quadriênio 2024, 2025, 2026 e 2027, inserindo essa discussão em um contexto mais amplo de influências históricas e culturais, bem como as representações atribuídas aos povos indígenas nesses materiais.

Sobre o programa nacional do livro e do material didático, Adriel Jonathas afirma que:

O PNLD é uma política pública do Governo Federal representado pelo Ministério da Educação e pelo Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), que foi criado durante o processo de “abertura lenta, gradual e segura” no governo militar Figueiredo, ainda com o nome de Fundação de Assistência ao Estudante, em 1980. (Siqueira, 2019, p.13)

O PNLD é constituído pela avaliação, pela compra e pela distribuição de materiais didáticos, pedagógicos e literários que vão auxiliar o professor durante todo o ano letivo. Com base nesse plano são feitas as licitações para compra de materiais didáticos usados em todo ensino público no Brasil.

A análise que fizemos neste capítulo concentra-se nos quatro volumes de cada coleção relatada acima, e a proposta é evidenciar como os indígenas foram retratados nos referidos livros. Para tanto, empregamos uma abordagem que considera tanto o contexto histórico político de produção, quanto as influências teóricas que moldaram as obras. Examinamos como a representação dos povos

indígenas foi configurada nesses materiais, ressaltando o impacto que uma visão eurocêntrica e estereotipada pode ter gerado.

Ademais, a incorporação de elementos culturais e iconográficos nos livros reforça a importância de uma abordagem multidimensional, que se afasta da história tradicional para incluir o cotidiano. Os indígenas são frequentemente retratados como agentes passivos no processo de formação histórica do Brasil, ocupando um papel secundário diante da colonização europeia. Essa representação reflete uma concepção linear e evolucionista da história, que associa “progresso” ao desenvolvimento da civilização ocidental.

A nomenclatura “índio”, que já foi muito utilizada em materiais didáticos, como no livro didático, *História do Brasil, Das origens à independência*, curso moderno, página 40, organizado por Sérgio Buarque de Holanda, na década de 1970. Que, inclusive, contém uma seção com o título: o que devemos ao índio. Carrega um significado generalista que invisibiliza a diversidade cultural, social e linguística dos povos originários. “Foram diferentes grupos nativos do continente americano de tribos, línguas e culturas diversas que receberam os europeus das formas mais variadas e foram todos, por eles, chamados índios”. (Almeida, 2010, p. 9) O uso do termo “índio”, amplamente questionado atualmente, revela uma abordagem que diluía a diversidade étnica, linguística e cultural das populações nativas em um conceito genérico e simplista. Segundo o livro do sétimo ano da coleção *Jovem Sapiens*, a educadora Márcia Mura explica que:

O que o movimento indígena reivindica é que esse termo [índio], que é colonizador, que reproduz um pejorativo que remete à ideia eurocêntrica de que somos atrasados, de que somos todos iguais, no sentido de que as diferenças linguísticas e culturais são desconsideradas, seja substituído por como nos autodenominamos. (Dias, *et al.*, 2022 p. 190)

Essa perspectiva não apenas reproduz preconceitos históricos, mas também contribui para a formação de identidades não razoáveis, comprometendo o fortalecimento da cidadania em uma sociedade multicultural. No entanto, podemos perceber, nas coleções aqui analisadas, que essa reivindicação do movimento indígena tem sido atendida. Os referidos materiais didáticos trazem sempre o termo indígena, inclusive, no livro do sétimo ano da coleção *Jovem Sapiens* encontramos uma seção com o título: não somos índios. Nesta seção são postos argumentos que inviabilizam a utilização do termo “índio”.

A análise das coleções descritas acima ressalta a necessidade de repensar a formação histórica brasileira a partir de perspectivas que privilegiem a pluralidade e a inclusão. Este estudo contribui, assim, para o debate sobre a educação histórica e a construção de uma consciência cidadã mais crítica e diversa. Avançar nessa direção implica valorizar a diversidade e a complexidade das experiências históricas brasileiras, promovendo um ensino que não apenas informe, mas também inspire os estudantes a compreenderem e questionarem as relações de poder e exclusão que moldam o presente. Pois, “Contrariamente à apreensão predominante no âmbito do senso comum, o livro didático é um produto cultural dotado de alto grau de complexidade...” (Miranda; Luca, 2004, p. 124)

3.1 Povos Indígenas na Coleção Teláris: uma análise crítica.

A história dos povos indígenas brasileiros é marcada por resistência, diversidade e também por invisibilidades sistemáticas, inclusive no campo da educação. No contexto atual, em que se discute uma educação plural, democrática e comprometida com os direitos humanos, torna-se fundamental analisar como os materiais didáticos representam essa população. Sendo assim, vamos refletir sobre a abordagem dada à população indígena na coleção de livros didáticos “Teláris” História (PNLD 2020) e “Jovem Sapiens” História (PNLD 2024), relacionando-os com as diretrizes legais e pedagógicas estabelecidas no Brasil, como a Lei nº 11.645/08 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

3.1.1 Teláris - Sexto ano

Iniciaremos o estudo da coleção Teláris pelo livro do sexto ano. Este tem fundamental importância, pois é o livro que introduz a disciplina de História no ensino fundamental II. O livro do sexto ano da coleção Teláris (PNLD 2020) aborda as questões indígenas apenas nos capítulos dois e três como veremos a seguir.

No capítulo um, com o título “O que é História?” se discute como a história pode ser vivida, contada e estudada. Já aqui, o livro aponta para a valorização de diferentes sujeitos históricos, preparando o terreno para a inclusão de povos indígenas na narrativa histórica. No segundo capítulo (A História antes da escrita) o

livro trabalha com o conceito de Pré-História e critica a ideia de que povos sem escrita não teriam história.

A divisão entre Pré-História e História originou a falsa ideia de que todos os povos que não desenvolveram a escrita não tinham história. Assim, deveriam ser considerados como anteriores À História, isto é, “pré-históricos”, incluindo povos existentes atualmente, como alguns indígenas brasileiros e certos povos africanos e australianos. Dessa forma, a expressão “Pré-História” pode erradamente qualificar como atrasados e inferiores os povos ou as pessoas que não desenvolveram a mesma cultura e tecnologia que outros. (Vicentino; Vicentino, 2018, p.29)

A divisão entre “Pré-História” e “História”, baseada no surgimento da escrita, criou uma hierarquia implícita entre culturas letradas e não letradas, como se apenas as primeiras tivessem importância histórica ou fossem civilizadas. Ao considerar como “pré-históricos” todos os povos que não desenvolveram a escrita, acabaram reforçando uma visão preconceituosa, que associa a ausência de escrita à ausência de complexidade cultural, intelectual ou social. Isso desvaloriza profundamente os conhecimentos, tradições orais, sistemas de organização e sabedorias milenares de inúmeros povos, como os indígenas e africanos, por exemplo.

Além disso, essa concepção sugere uma linha evolutiva única e universal do desenvolvimento humano, como se todos os povos tivessem que seguir o mesmo caminho da Europa. Da oralidade à escrita, da agricultura à indústria, e aqueles que não o fizeram seriam “atrasados” ou “inferiores”. Essa ideia é não só historicamente equivocada, como também eticamente problemática, pois legitima exclusões e dominações.

Essa abordagem é relevante ao discutir as sociedades indígenas americanas, muitas das quais não utilizavam a escrita alfabética mas possuíam ricas formas de transmissão cultural e conhecimento. A História dos povos antigos era passada de geração para geração através de fontes orais. As tradições eram passadas para os mais jovens em forma de histórias contadas.

O povo Kamaiurá, por exemplo, falava sobre a origem dos povos indígenas, que para eles ocorreu da seguinte forma:

No princípio só existia Mavutsinim, que vivia sozinho na região do Morená. Não tendo família nem parentes, possuía apenas para si o paraíso inteiro. Um dia sentiu-se muito, muito só. Usou então de seus poderes sobrenaturais, transformando uma concha em uma linda mulher e casou-se com ela. Tempos depois nasce seu filho. Mavutsinim sem nada explicar levou a criança à mata, de onde não mais retornaram. A mãe desolada

voltou para a lagoa transformando-se novamente em concha. Apesar de ninguém ter visto a criança, os índios acreditam que do filho de Mavutsinim tenham se originado todos os povos indígenas. Foi também Mavutsinim quem criou de um tronco de árvore a mãe dos gêmeos Sol-Kuat e Lua-laê, responsáveis por vários acontecimentos importantes na vida dos xinguanos, antes de se tornarem astros. (Vicentino; Vicentino, 2018, p.31)

No capítulo três “O povoamento da América: povos e sociedades” onde as questões indígenas são mais diretamente abordadas. Ele apresenta: hipóteses sobre a chegada dos primeiros humanos à América; a diversidade dos povos indígenas americanos; formas de vida, práticas culturais, organização social e adaptação ao ambiente; e a importância dos sítios arqueológicos brasileiros, como a Serra da Capivara e a Toca da Esperança, no reconhecimento da antiguidade da presença humana no continente. O livro destaca que os povos indígenas não eram homogêneos, mas sim diversos e adaptados a diferentes realidades ambientais, sociais e culturais. Um detalhe importante é que neste capítulo o livro aborda o tema da antropofagia praticada pelo povo Tupinambá.

No final desses conflitos, alguns povos, como os Tupinambá (que ocupavam o litoral do território), realizavam um cerimonial no qual comiam a carne do(s) prisioneiro(s). Essa prática é conhecida como antropofagia. Segundo a crença tupinambá, ao ingerir a carne, passariam a ter a mesma valentia do prisioneiro. A antropofagia também é interpretada como desejo de vingança. (Vicentino; Vicentino, 2018, p.55)

Talvez fosse melhor que esse conteúdo fosse dado para as crianças do oitavo ou nono ano, pois estariam mais maduros para entender os conceitos de canibalismo e antropofagia.

No capítulo quatro o foco é a civilização do Egito antigo com a discussão sobre as sociedades agrícolas, religião e estrutura social. O capítulo cinco promove um importante diálogo sobre diversidade étnica e cultural, o que contribui indiretamente para uma valorização das múltiplas civilizações não europeias, incluindo os indígenas. Fala sobre o continente africano e reinos importantes como o de Kush, Gana e Mali.

O capítulo seis, foca nas sociedades do Oriente Médio antigo. Como os Sumérios, Acadianos e Assírios. Mostrando o modo de vida na Mesopotâmia. Os demais capítulos continuam falando sobre as sociedades antigas até chegar a formação do feudalismo e transformação da Europa medieval.

O capítulo sete nos apresenta os hebreus, fenícios e persas. Nos faz

compreender o papel da religião e da política, introduzindo a criança nos estudos do Torá, do zoroastrismo e da organização imperial persa.

Nos capítulos oito e nove o livro nos mostra a sociedade grega, passando pelos períodos Pré-Homérico, Homérico, Arcaico, Clássico e Helenístico. São nestes capítulos que são discutidos conceitos importantes como democracia e tirania.

Nos capítulos dez e onze estudamos a civilização romana, mostrando o início e o declínio do império. Passando pelo período monárquico e o período republicano. O livro descreve como era a sociedade romana na época e seus aspectos culturais. Os capítulos doze, treze e catorze são dedicados a contar a história da formação do feudalismo e das transformações da Europa medieval.

O livro em questão é essencial para introduzir os estudantes ao respeito pela diversidade indígena, quebrar estereótipos e valorizar as culturas nativas do continente americano, principalmente do território brasileiro. Ele também reforça a importância dos povos indígenas como os primeiros habitantes do Brasil, com história milenar, rica e complexa. No entanto, o indígena brasileiro aparece apenas em dois capítulos, sendo esquecido nos demais conteúdos. Sendo assim, entendo que faltou diálogo sobre os nossos indígenas no decorrer da obra.

3.1.2 Teláris - Sétimo ano

O primeiro capítulo descreve como ocorreu a formação das monarquias centralizadas europeias, passando pelas guerras até chegar ao fim da idade média. O segundo capítulo fala sobre a expansão marítima, o pioneirismo de Portugal e Espanha e as navegações inglesas, francesas e holandesas.

No capítulo três vemos a América com seus povos, reinos e impérios antigos. Aqui os alunos estudarão os Olmecas, os Maias, Astecas, incas e sociedades da bacia amazônica. Os capítulos quatro, cinco e seis. Discutem o renascimento cultural, a reforma religiosa e o Estado absolutista europeu, respectivamente, sem dialogar com as civilizações indígenas.

Do capítulo sete ao nove estudamos como se deu a colonização da América. Aqui o livro aprofunda os impactos da colonização. O Capítulo sete trata da conquista espanhola e do confronto com os povos nativos. O Capítulo oito menciona explicitamente episódios como a Confederação dos Tamoio e a atuação dos jesuítas, indicando resistência indígena e tentativas de conversão cultural e religiosa. Sobre as missões, o livro descreve da seguinte forma:

As missões ou reduções eram agrupamentos indígenas dirigidos por missionários jesuítas, que chegaram à América para converter os indígenas ao catolicismo. Nas missões, os nativos eram catequizados e aprendiam os hábitos e costumes dos colonizadores. Essa prática desagradava aos colonos, que eram impedidos pelos missionários de escravizar os nativos. (Vicentino; Vicentino, 2018, p.156)

As missões não podem ser vistas apenas como ações benevolentes nem apenas como instrumentos de opressão, elas são um exemplo claro das contradições do processo colonial, que envolveu tanto violência e imposição quanto disputas internas entre diferentes grupos colonizadores. Por um lado, os jesuítas tinham como objetivo converter os indígenas ao catolicismo e integrá-los aos costumes europeus. Isso incluía a catequese, o ensino da língua portuguesa, o abandono das crenças e práticas religiosas tradicionais, e a adoção de um modo de vida mais próximo ao europeu. “Sem dúvida, as aldeias religiosas ou missões visavam não apenas a cristianizar os índios, mas ressocializá-los, tornando-os súditos cristãos do Rei de Portugal, que teriam vários papéis a cumprir na nova sociedade que se construía”. (Almeida, 2010, p. 72) Ou seja, havia um claro processo de aculturação, que desrespeitava profundamente as culturas originárias e buscava moldar os povos indígenas a partir de valores cristãos e ocidentais.

Por outro lado, os jesuítas também desempenharam um papel de proteção em relação aos nativos, especialmente contra a escravização imposta pelos colonos. Ao reunir os indígenas em reduções ou missões, os missionários criaram espaços onde os colonos tinham menos acesso direto à força de trabalho indígena, o que gerava tensões entre os jesuítas e os colonizadores. Pois, nesse sentido, a catequese se tornava um obstáculo econômico. Sendo assim, ao mesmo tempo que os jesuítas atuavam na dominação cultural dos povos indígenas, também limitavam a exploração violenta praticada pelos colonos. Neste caso, somos da opinião de que os autores deveriam discutir mais o papel dos jesuítas na sociedade colonial, pois, sem a devida reflexão a informação pode levar ao engano.

No capítulo nove, há destaque para a Guerra Guaranítica e as missões jesuíticas, enfatizando os conflitos pela posse da terra e a imposição das fronteiras coloniais. O livro reconhece a resistência ativa dos indígenas e o impacto violento da expansão territorial portuguesa. Neste capítulo, a informação sobre as missões vem mais completas, mostrando o que as missões teriam de ruim para os indígenas.

Nelas, os jesuítas conservaram alguns aspectos das culturas indígenas, como a propriedade coletiva, a língua (guarani) e alguns costumes que não “ameaçavam” a fé cristã. Eliminavam a autoridade do cacique e do pajé e impunham uma disciplina que punia os “pecados”, incluindo castigos corporais. Essa situação rompia as tradições dos indígenas e impedia a preservação de seu modo de vida. (Vicentino; Vicentino, 2018, p.176)

Do capítulo dez ao onze estudamos sobre os povos africanos e a escravidão. Embora o foco principal seja a escravidão africana, o capítulo onze menciona a utilização da mão de obra indígena na colonização. “Os indígenas foram amplamente utilizados como mão de obra nas primeiras décadas de colonização da América portuguesa e, em menor intensidade, até o século XIX, em especial na capitania de São Vicente.” (Vicentino; Vicentino, 2018, p.211) Esse trecho contribui para a compreensão da exploração e resistência dos povos originários no sistema colonial. É importante se pensar em como a escravidão indígena é tratada no referido livro. Nesse sentido podemos observar, na citação abaixo, que o autor tenta desconstruir a ideia preconceituosa do “índio preguiçoso”.

Os indígenas eram vistos pelos colonizadores europeus como “preguiçosos e indolentes” e por isso não se adaptavam ao trabalho nos engenhos. Essa é uma explicação preconceituosa, que revela desconhecimento das culturas indígenas. Na tradição dos nativos que praticavam a agricultura, o plantio servia para a sobrevivência do grupo, e não para a obtenção de lucros. Portanto, o trabalho em grandes plantações não tinha sentido para esses povos. (Vicentino; Vicentino, 2018, p.211)

Essa é uma abordagem crítica sobre a forma como os colonizadores europeus perceberam e julgaram os povos indígenas durante o processo de colonização. Quando os europeus chegaram, projetaram suas ideias de trabalho, produtividade e lucro sobre culturas que tinham visões completamente diferentes sobre o uso da terra e a organização do trabalho. Ao chamar os indígenas de “preguiçosos e indolentes”, os colonizadores não apenas impuseram um julgamento moral, mas também ignoraram profundamente as realidades culturais e econômicas dos povos nativos. Nas sociedades indígenas, especialmente as que praticavam a agricultura, o trabalho era orientado para a subsistência coletiva, não para a acumulação de riqueza individual ou para o comércio em larga escala. O trabalho era integrado à vida comunitária, o que contrastava fortemente com a lógica mercantilista europeia, baseada em produtividade contínua e lucro.

Assim, a recusa ou dificuldade dos indígenas em se adaptarem ao trabalho forçado nos engenhos de açúcar não pode ser compreendida como preguiça, mas sim como resistência a um modelo de trabalho e de vida que lhes era alheio e destrutivo. Essa interpretação preconceituosa reforçou estereótipos negativos que ainda persistem em parte da sociedade, e serve de alerta sobre como discursos coloniais ainda influenciam a forma como enxergamos outras culturas.

O capítulo doze trata da produção açucareira e o treze da mineração, atividades que tiveram destaques na economia colonial. Estes capítulos que tratam da economia (produção açucareira e mineração) também incluem referências indiretas à população indígena, especialmente nas atividades iniciais da colônia e nos conflitos pela terra.

No geral, o livro trata os povos indígenas como agentes históricos e não como meros coadjuvantes da colonização. Destacando a diversidade cultural e tecnológica dos povos indígenas; abordando a violência e dominação europeia, sem romantizar o processo de colonização; reconhecendo as formas de resistência indígena, como as alianças, revoltas e guerras; e contextualizando a participação dos indígenas nas disputas coloniais, como nas missões religiosas e nas frentes de expansão territorial.

3.1.3 Teláris - Oitavo ano

O primeiro capítulo aborda as questões do Iluminismo e da independência dos Estados Unidos. Os temas principais são: O século das luzes, pensamento racional e o despotismo esclarecido. Mostra o Iluminismo como movimento filosófico que influenciou transformações sociais e políticas. Abordando o impacto do pensamento iluminista na formação de sociedades democráticas. Entender o processo de independência e os conceitos de Estado, governo, nação e território também são pontos importantes neste capítulo.

O segundo fala da Revolução francesa e do Império Napoleônico. Estudamos a queda do Antigo Regime, a declaração dos Direitos do Homem, as fases da Revolução Francesa e a ascensão de Napoleão.

A primeira abordagem sobre o tema indígena neste livro está no capítulo três, “As rebeliões na América ibérica”, os povos indígenas são retratados como sujeitos ativos, participantes de movimentos de resistência contra o domínio colonial. Um exemplo é a rebelião de Túpac Amaru e o movimento comunero, ambos

mencionados como formas de resistência indígena ao poder espanhol. A imagem de abertura do capítulo mostra o Acampamento Terra Livre, manifestação organizada por povos indígenas contemporâneos, o que estabelece um vínculo entre a resistência histórica e as lutas atuais por direitos, como o acesso à terra e à moradia digna. Depois a questão indígena aparece timidamente na página cinquenta e dois quando apresenta a revolta dos Beckman, onde aponta que os colonos, na falta de recursos para comprar escravos africanos, recorriam a escravização dos indígenas e em relação a isso sofriam a oposição dos jesuítas locais. Tentando mostrar de forma errônea que os Jesuítas estariam sendo bons para os indígenas. Como falado anteriormente, existe um lado bom e outro ruim na atuação dos jesuítas na colônia portuguesa.

O quarto capítulo traz de volta o tema do Império Napoleônico, mas desta vez descrevendo como foi o seu fim. O capítulo cinco aborda a Revolução Industrial suas transformações tecnológicas, urbanização, exploração do trabalho e desigualdade social. Busca aqui estudar os efeitos sociais, econômicos e ambientais da Revolução Industrial. Estimula a compreensão das origens da sociedade industrial e do movimento operário.

No capítulo seis o livro explana sobre as independências na América Espanhola citando a crise do sistema colonial, os movimentos emancipacionistas e os líderes como Bolívar e San Martín. Nos faz compreender os diferentes processos de independência e o papel dos diversos grupos sociais. A independência da América Portuguesa vem logo após, no capítulo sete vemos contexto da separação de Portugal, a proclamação da independência e o Primeiro Reinado. Os fatores que levaram à independência do Brasil e os desafios da construção de uma nova nação.

Nos capítulos oito e nove vamos estudar, respectivamente, os Estados Unidos e a Europa do século XIX. Aqui vamos ver um pouco sobre o indígena Norte-Americano. O capítulo dez traz como tema o Imperialismo na África e o onze O primeiro reinado.

No capítulo doze, “O período regencial”, há uma seção específica intitulada “As políticas indigenistas do fim do período colonial à regência” na página duzentos e um, onde em um trecho examina as práticas da política indigenista oficial, sobretudo o papel dos missionários e do Estado na tentativa de controlar, catequizar ou integrar os indígenas à sociedade colonial. “De acordo com dom João, os indígenas desconheciam os valores da “civilização”, trazida pelos europeus. Dessa

forma, a presença e atuação dos colonizadores se tornavam essenciais para retirá-los da “barbárie””. (Vicentino; Vicentino, 2018, p.201) Também analisa o impacto dessas políticas nas comunidades indígenas, incluindo deslocamentos forçados e perda de autonomia cultural e territorial. Dos capítulos treze ao quinze o livro fala do segundo reinado e do fim da monarquia.

Ao longo do livro, o protagonismo indígena aparece de forma mais contextual do que central. Os indígenas são retratados não como “coadjuvantes da história”, mas como atores sociais, que resistem à exploração, se adaptam ou entram em conflito com os colonizadores. Há uma tentativa de destacar a diversidade cultural e formas de resistência indígena, o que vai ao encontro das diretrizes atuais da BNCC.

Apesar dos avanços, a abordagem ainda apresenta limitações. As referências aos povos indígenas são mais frequentes nos capítulos voltados ao período colonial ou às rebeliões. Há pouca continuidade dessa presença nos capítulos que tratam da política imperial, do avanço do café ou da escravidão, o que pode gerar a percepção de que os indígenas “desapareceram” com o tempo.

Desapareciam, porém, deve-se ressaltar, apenas da história escrita. Estudos recentes têm demonstrado que, do século XVI ao XIX, os índios inseridos no mundo colonial, em diferentes regiões da América portuguesa, continuavam muito presentes nos sertões, nas vilas, nas cidades e nas aldeias. (Almeida, 2010, p. 14)

A abordagem cultural indígena é secundária; as práticas sociais, cosmologias e línguas dos povos originários não recebem o mesmo destaque que sua relação com a colonização.

3.1.4 Teláris - Nono ano

O livro do nono ano aborda as questões indígenas de forma pontual, distribuída ao longo de diferentes capítulos, especialmente quando trata da história do Brasil. Os capítulos um e dois são focados nos grandes eventos mundiais, como a Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa. As questões indígenas não são abordadas diretamente aqui. No capítulo três o livro traz um infográfico importante na página cinquenta e dois, que apresenta informações sobre as sociedades indígenas no início da República. Ele destaca como os povos indígenas foram afetados pela expansão territorial e pelas políticas estatais, mostrando que eram

frequentemente marginalizados e suas terras tomadas sem consentimento.

Entre os capítulos quatro e oito é abordado o contexto internacional e brasileiro do início ao meio do século XX. A questão indígena volta a ser omitida nesses trechos, reforçando a invisibilidade comum nos discursos oficiais da época. No capítulo nove, Brasil: da democracia à ditadura, o livro trata da resistência à ditadura civil-militar, destacando a resistência indígena e negra frente a ditadura.

[...] Em abril de 1974, realizou-se em Diamantino, Mato Grosso, a primeira de dezenas de assembleias que resultaram, em 1980, na formação da União das Nações Indígenas (UNI). Foi a primeira organização indígena de caráter nacional e teve papel fundamental no processo constituinte de 1988, quando os direitos à terra e à reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições, foram garantidos. [...] (Vicentino; Vicentino, 2018, p.158)

É uma seção relevante, pois mostra que os povos indígenas não foram passivos nesse período e resistiram à repressão e às políticas de ocupação territorial promovidas pelo regime. A abordagem se intensifica na página duzentos e vinte e dois. Já no capítulo treze, há um infográfico que destaca os direitos conquistados por indígenas, quilombolas e mulheres na Constituição de 1988, evidenciando um marco legal importante para o reconhecimento dos direitos territoriais e culturais dos povos indígenas.

Em uma análise geral do livro verificamos que este contextualiza historicamente a situação dos povos indígenas em momentos-chave, como a proclamação da República e a ditadura militar. Destaca a Constituição de 1988 como ponto de virada na luta por direitos. No entanto, não oferece cobertura contínua, mas sim inserções pontuais, o que é comum em livros didáticos, mas, ainda assim, limita uma compreensão mais profunda da história indígena como parte contínua e essencial da história do Brasil.

Os livros, da coleção Teláris História, aprovados no PNLD 2020, revisitam as trajetórias históricas das populações indígenas, enfatizando os desafios contínuos que elas enfrentam na sociedade moderna. Exigem o reconhecimento de seus direitos e a importância de manter sua herança cultural. A narrativa sugere que entender o contexto histórico das questões indígenas é crucial para lidar com as injustiças atuais e promover uma sociedade mais inclusiva. Eles defendem o reconhecimento das vozes indígenas na narrativa histórica, argumentando que suas

experiências são essenciais para a compreensão do passado e do presente do Brasil.

A coleção apresenta um olhar crítico e respeitoso sobre os povos indígenas, principalmente em momentos de resistência. Reconhece sua participação histórica e seus direitos contemporâneos, mas ainda carece de uma maior transversalidade, que integre a presença indígena de forma contínua e profunda ao longo de toda a narrativa histórica. Em vez de apresentar os indígenas como figuras exóticas ou como parte de um passado distante, a proposta é dar visibilidade às práticas culturais, formas de resistência e às contribuições sociais e históricas dos povos originários.

A coleção contempla, por exemplo: a diversidade cultural dos povos indígenas; suas formas de organização social e relação com a natureza; as consequências da colonização europeia e da escravidão; as lutas atuais por terra e direitos; e a valorização das diferentes identidades culturais e linguísticas.

O texto didático busca romper com uma visão eurocêntrica da história e valorizar diferentes narrativas, inserindo os indígenas no centro da construção do Brasil. Há também um cuidado em mostrar que os povos indígenas continuam existindo e resistindo, combatendo a ideia de que são “populações do passado”.

“Teláris” investiga as práticas culturais dos povos indígenas, destacando suas tradições e crenças únicas. Por exemplo, a coleção faz referência à prática da antropofagia entre os Tupinambá, que não era apenas um ato ritualístico, mas também um meio de afirmar força e identidade em face da opressão colonial. Essa prática, embora chocante para os colonizadores europeus, serviu como um poderoso símbolo de resistência e orgulho cultural. A narrativa enfatiza a importância de compreender essas práticas culturais dentro de seu contexto histórico, em vez de uma lente de julgamento imposta por forças externas.

Em resumo, A coleção fornece uma análise abrangente das questões indígenas, traçando suas raízes históricas e relevância contemporânea. Porém, ainda que reconheça todos esses pontos, a coleção poderia destinar um maior conteúdo de informações sobre nossos aborígenes.

3.2. Povos indígenas na coleção jovem sapiens: uma nova perspectiva?

3.2.1 Jovem Sapiens - Sexto ano

Com base na análise do livro “Jovem Sapiens” sexto ano, segue um panorama capítulo a capítulo, destacando os principais temas tratados e a abordagem das questões indígenas. Desta mesma forma, faremos com os demais livros da referida coleção. O primeiro capítulo introduz os conceitos básicos da disciplina de História, como fontes históricas (orais, escritas, materiais, visuais, etc.), memória, tempo histórico e como os historiadores trabalham. Os alunos são incentivados a refletir sobre mudanças e permanências na sociedade. O segundo capítulo explora o surgimento dos primeiros homínídeos e a evolução do ser humano, desde o período paleolítico até o neolítico, enfatizando a descoberta da agricultura, domesticação de animais e o surgimento das primeiras aldeias. A ideia de adaptação ao meio é central, e essa noção é relevante também para entender os povos indígenas. Embora eles ainda não sejam o foco direto neste capítulo.

O capítulo três, foca nas civilizações da Mesopotâmia, Fenícia, Hebreus e Império Persa. A ênfase está nas formas de governo, religiões, sistemas de escrita e comércio. A tradição oral e a cultura material são destacadas como fontes de conhecimento, que também será importante na discussão de povos indígenas posteriormente. O capítulo quatro apresenta o Egito antigo e o Reino de Cuxe (na África). São discutidas estruturas políticas, crenças religiosas e aspectos culturais. Embora ainda fora da temática indígena, o capítulo mostra a diversidade de civilizações e destaca a importância da África na história antiga.

O capítulo cinco, povos da América, é o capítulo que mais se aprofunda nas questões indígenas, abrangendo civilizações como Maias, Astecas e Incas, além dos povos originários do território brasileiro. Com destaque para o reconhecimento da tradição oral como essencial para a manutenção das culturas indígenas. Apresenta os sistemas próprios de registro (como os quipos dos incas e os códices maias). Discute sobre o modo de vida, práticas agrícolas, organização social e espiritualidade desses povos. E introduz a diversidade dos povos indígenas brasileiros na discussão, valorizando sua cultura, organização e resistência histórica. Este capítulo contribui diretamente para a valorização dos povos indígenas, rompendo com a ideia de que são apenas parte do passado e apresentando-os como sujeitos históricos ativos e diversos.

No sexto capítulo aborda a Grécia antiga, focando em mitologia, política

(democracia), cultura e filosofia. Embora o enfoque seja eurocêntrico, há exercícios de comparação com outras formas de organização social, que podem ser usados para discussões mais amplas.

O capítulo sete trata do surgimento de Roma, república e império, organização política e expansão. Também discute a vida cotidiana, religião e o legado romano. O último capítulo do livro do sexto ano da coleção Jovens Sapiens, o capítulo oito, apresenta a formação da Europa medieval, feudalismo, papel da Igreja, cruzadas e as transformações sociais do período. Há menção ao contato entre povos europeus, asiáticos e africanos. Não há abordagem direta de indígenas, mas o tema das trocas culturais pode ser conectado ao impacto da chegada dos europeus às Américas.

A seção “Vamos Concluir” revisita os conteúdos do livro com atividades e reflexões. As “Atividades para ir além” incentivam pesquisas e aprofundamento, podendo ser usadas para estimular o conhecimento sobre culturas indígenas contemporâneas. A abordagem sobre o indígena é mais intensa no capítulo cinco, que destaca a diversidade cultural, tecnológica e religiosa dos povos ameríndios antes da colonização. Valoriza-se também a tradição oral e a cultura material como formas legítimas de produção histórica. O livro evita estereótipos e apresenta os povos indígenas como sociedades complexas e historicamente significativas. Ainda que a maior parte do livro foque em civilizações euro-asiáticas, o tratamento dado às culturas indígenas é respeitoso e busca promover identidade, reconhecimento e valorização histórica.

Um dos principais pontos do livro é o reconhecimento do protagonismo indígena, ou seja, a valorização da capacidade desses povos de contarem sua própria história, por meio de seus próprios meios de comunicação e saberes tradicionais. O material mostra que, nas últimas décadas, os povos indígenas vêm se destacando na produção de conteúdos em livros, vídeos, rádios e podcasts, como a Rádio Yandê, criados e gerenciados por eles mesmos. Esses canais divulgam não apenas suas versões dos eventos históricos, mas também aspectos culturais como línguas nativas, medicina tradicional e mitos de origem.

Autores como Daniel Munduruku são mencionados como exemplos de vozes indígenas contemporâneas que utilizam a literatura para divulgar e preservar sua cultura. “Em livros desenvolvidos pelos próprios membros das aldeias, os indígenas publicam informações relacionadas à tradição oral, aos costumes medicinais, à sua

língua nativa, entre outros temas.” (Dias; *et al.*, 2022, p. 146) Além disso, o livro discute como as apresentações culturais, os encontros regionais (como a Rede Xingu+) e os manifestos ajudam a fortalecer os direitos dos povos indígenas e seu papel na proteção ambiental e no equilíbrio climático.

Outro aspecto enfatizado é a valorização das línguas indígenas, muitas das quais estão em risco de desaparecer. “Se hoje temos aproximadamente 150, podemos afirmar que mais ou menos mil línguas indígenas deixaram de existir no Brasil nos últimos 500 anos.” (Dias; *et al.*, 2022, p. 145) A obra reforça que cada língua carrega consigo um conjunto único de conhecimentos e formas de ver o mundo, sendo, portanto, uma perda irreparável para a humanidade quando desaparece.

Por fim, o livro também reconhece o papel dos povos indígenas na formação do Brasil, abordando desde os paleoindígenas e os sambaquieiros, até os Tupi e Macro-Jê, mostrando sua diversidade e complexidade social muito antes da chegada dos colonizadores. Em resumo, *Jovem Sapiens*, trata os povos indígenas como agentes ativos da história, valorizando sua cultura, resistência e contribuições para a sociedade brasileira, promovendo o respeito à diversidade e à inclusão no ensino de História.

3.2.2 Joven Sapiens - Sétimo ano

O livro da coleção *Jovem Sapiens* do sétimo ano está estruturado em oito capítulos principais, cada um abordando temas históricos importantes para o ensino fundamental conforme descrito na sequência:

O primeiro capítulo introduz o estudo da História como ciência. Apresenta conceitos fundamentais como fontes históricas (documentais, orais, visuais, materiais), tempo histórico (curta, média e longa duração), mudanças e permanências ao longo do tempo, papel dos historiadores na interpretação dos fatos e a importância do uso de recursos como mapas, imagens e cronologias. Aqui o livro desenvolve no aluno a consciência histórica e o entendimento de que o conhecimento histórico é interpretativo e mutável.

O segundo capítulo fala sobre os povos nativos da América, o foco é a diversidade cultural e social dos povos indígenas americanos antes da chegada dos europeus, como os Maias, Astecas, Incas e povos do Brasil. Discute suas

organizações políticas, saberes, crenças, sistemas agrícolas e arquitetura, além da valorização dos saberes originários e da memória indígena. Há estímulo à comparação entre os diferentes povos nativos.

No capítulo três “a África”, o livro trata da riqueza e diversidade das civilizações africanas antes da colonização europeia. Mostra os reinos e impérios como Gana, Mali, Songai e Congo. Descrevendo sua organização política, comércio, religião e cultura. Introduz o estudo da escravidão e do tráfico transatlântico de pessoas de forma profunda, explicando o início e o desenvolvimento desta prática. “Durante o século XVI, a crescente demanda por mão de obra escravizada nas colônias portuguesas ampliou drasticamente o comércio de escravizados no Reino do Congo, levando riqueza, poder e prestígio aos chefes locais”. (Dias *et al.*, 2022, p. 72) Assim, descreve a escravidão na antiguidade, na idade média e na atualidade.

O quarto capítulo fala sobre o Renascimento cultural e Humanismo. Explora as transformações culturais e científicas na passagem da Idade Média para a Idade Moderna como a redescoberta da Antiguidade clássica, os avanços científicos (heliocentrismo, anatomia, etc.), os artistas e intelectuais como Leonardo da Vinci, Michelangelo, Rafael e Sofonisba Anguissola e o Humanismo como valorização do ser humano e da razão. Este capítulo valoriza o papel das mulheres e os impactos culturais duradouros do Renascimento.

O capítulo cinco, que nos leva ao estudo das Grandes Navegações aborda os fatores que motivaram as navegações europeias e seus desdobramentos, como a busca por rotas para o Oriente e especiarias. Cita os avanços técnicos (bússola, astrolábio, caravela) e os impactos culturais e econômicos dessas viagens. E também as conquistas e colonização de territórios africanos, asiáticos e americanos. Mostra a expansão do mundo conhecido e os efeitos da globalização inicial promovida pelos europeus. O capítulo seis fala sobre as reformas religiosas e o absolutismo preparando o aluno para entender as bases do Antigo Regime e os conflitos religiosos que moldaram a Europa.

São os capítulo sete e oito que mais discutem a questão indígena no livro do sétimo ano. Estes capítulos, “a colonização na América e a expansão das fronteiras da colônia portuguesa”, falam sobre o processo de colonização do território americano. Analisam a chegada dos europeus ao continente americano e seus impactos como a conquista dos impérios asteca e inca, a escravização de africanos e indígenas, o choque cultural e a violência colonial, a formação da sociedade

colonial, os primeiros engenhos e economia açucareira, e a resistência indígena e africana à colonização.

O livro *Jovem Sapiens* do sétimo ano apresenta uma análise crítica e informativa sobre os povos indígenas, destacando tanto seu papel histórico quanto suas lutas e conquistas contemporâneas. O material ressalta que, no processo de colonização, os indígenas não foram meramente sujeitos passivos. “As revoltas indígenas destruíram os núcleos fundados pelos donatários do Espírito Santo, Ilhéus, Porto Seguro, Bahia e ameaçaram seriamente os de Pernambuco e São Vicente.” (Dias, *et al.*, 2022, p.197) Eles atuaram como aliados ou inimigos dos europeus com base em seus próprios interesses, e não por ingenuidade ou subordinação.

Os grupos indígenas no Brasil eram muitos e com culturas e organizações sociais diversas, que os levavam a comportar-se de diferentes formas em relação aos estrangeiros. Os índios não estavam na América à disposição dos europeus, e se muitos os receberam de forma extremamente aberta e cordial, oferecendo-lhes alimentos, presentes e, inclusive, mulheres, não o fizeram por ingenuidade ou tolice. A abertura ao contato com o outro é uma característica cultural de muitos grupos indígenas americanos e especialmente dos tupis. Outros grupos, no entanto, tinham características culturais distintas e alguns foram bastante arredios e hostis aos estrangeiros, como os aimorés, os muras, os guaicurús e muitos outros. (Almeida, 2010, p. 26)

Essa relação foi moldada pelas dinâmicas sociais e culturais dos próprios povos indígenas. De acordo com o livro, durante o período colonial, os europeus dependeram fortemente dos indígenas para a sobrevivência e exploração do território. “Além da exploração do pau-brasil, os europeus dependiam dos indígenas para sobreviver”.(Dias, *et al.*, 2022, p.192) Eles aprenderam técnicas de caça, pesca, cultivo de alimentos e navegação nas matas com os povos originários. Além disso, os indígenas foram fundamentais na extração do pau-brasil, prática que envolvia trabalho pesado e era remunerada por meio do escambo, ou seja, trocas por objetos europeus.

A obra também discute os impactos da colonização, como a perda de vidas indígenas por guerras, doenças e trabalho forçado, além da expropriação de suas terras. Esse processo deixou marcas profundas que ainda afetam as populações indígenas da América Latina, como sua exclusão da economia e da política e a contínua luta por seus direitos.

Por fim, o material reforça a importância de reconhecer e valorizar a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas e de permitir que eles mesmos contem suas histórias, construindo uma narrativa mais justa e plural da história americana.

3.2.3 Jovem Sapiens - Oitavo ano

Trazendo um total de dez capítulos, o livro *Jovem Sapiens* do oitavo ano apresenta uma análise crítica sobre a forma como os povos indígenas foram historicamente tratados no Brasil, especialmente a partir da colonização. Ele destaca como o discurso “civilizatório” imposto pelos europeus no século XIX foi profundamente negativo, impondo uma visão etnocêntrica e racista que marginalizava a cultura indígena, considerada inferior e “bárbara”. “Os europeus defendiam o princípio de que eram superiores aos indígenas e que tinham a “missão de civilizá-los”, ou seja, de impor seus modos de ser, viver e pensar” (Dias, *et al.*, 2022, p.183) Os colonizadores acreditavam que tinham a missão de civilizar os povos originários, o que resultou em um processo violento de destruição de suas culturas e saberes tradicionais.

No primeiro capítulo introduz o estudo da História e sua importância. Ensina os conceitos de sujeitos históricos, tempo histórico, fontes históricas e anacronismo. Neste capítulo o livro enfatiza que a História é construída a partir da análise de fontes, trabalha o conceito de historicidade e a transformação do conhecimento histórico, e propõe leitura crítica de imagens como fontes históricas. O segundo capítulo traz o tema do iluminismo destacando o estudo das ideias iluministas: razão, liberdade e igualdade. Com enfoque nos pensadores como Voltaire, Rousseau, Montesquieu e Locke. Mostrando as relações entre o Iluminismo e os processos de independência e revoluções.

O terceiro capítulo, “A Revolução Americana”, estuda a independência dos Estados Unidos e sua relação com o Iluminismo. Mostrando como se deu a colonização inglesa na América, a Guerra da Independência e a criação da república norte-americana. No quarto capítulo vemos a Revolução Francesa e o Império Napoleônico, buscando entender o processo revolucionário francês e seus desdobramentos. Com destaque para o fim da monarquia absolutista e ascensão da

burguesia, expansão do Império e conquista dos direitos civis, mostrando as transformações sociais.

O capítulo cinco nos faz refletir sobre a Revolução industrial e compreender as transformações provocadas por esta, inovações tecnológicas e impacto nas relações de trabalho, urbanização e crescimento das desigualdades sociais e as lutas trabalhistas provocando o surgimento dos sindicatos. No capítulo seis estudamos as independências na América Espanhola. Destacamos neste capítulo a crise do sistema colonial. Estudamos líderes como Bolívar, San Martín e O'Higgins. Existe um infográfico sobre Revolução de São Domingos (Haiti) e suas singularidades.

Só a partir do capítulo sete que o indígena começa a aparecer no livro do oitavo ano. Este capítulo fala sobre o Brasil no período joanino. Analisando as transformações no Brasil com a chegada da corte portuguesa. Com destaques para abertura dos portos e mudanças econômicas, a elevação do Brasil a Reino Unido, o crescimento do sentimento de independência e a atuação de José Bonifácio e D. Pedro I. O capítulo oito que fala sobre a consolidação da independência brasileira nos leva a refletir sobre os desafios após a independência do Brasil. Passando pelo primeiro Reinado e conflitos internos. Depois Regência, movimentos separatistas e identidade nacional, enfatizando aqui as políticas indigenistas. O nono capítulo busca dar um panorama sobre o mundo no século XIX, e o dez sobre o Brasil no segundo reinado.

O livro Jovem Sapiens oitavo ano traz uma reflexão sobre a forma como os povos indígenas foram tratados ao longo da história no Brasil, especialmente a partir do século XIX. Ele discute o impacto do discurso civilizatório europeu, que classificava os indígenas como “bárbaros” e inferiores, promovendo a ideia de que deveriam ser civilizados ou eliminados. Essa visão racista e etnocêntrica serviu como justificativa para o apagamento de culturas e a violência contra as populações originárias.

O livro trata da resistência indígena como um elemento constante ao longo da história. Os indígenas resistiram ativamente à colonização europeia, “e resistiam de diferentes modos, como no confronto direto, na destruição das vilas e cidades coloniais e com a fuga para o interior do território como meio de evitar a morte e preservar seu modo de vida”. (Dias, *et al.*, 2022 p.183) Mesmo após séculos de violência e genocídio, os povos indígenas conseguiram sobreviver e manter vivas

muitas de suas tradições, sendo os cerca de 900 mil indígenas atuais os descendentes diretos desses povos resistentes.

Apesar de tratar de temas importantes sobre o indígena, o referido livro dispõe de poucas páginas que falam sobre o tema. Das trezentas e dezoito páginas que compõem o livro, em apenas cinco temos algo escrito sobre os indígenas brasileiros. O que nos leva a crer que ainda falta dar uma importância maior aos nossos aborígenes.

3.2.4 Jovem Sapiens - Nono ano

Na análise do livro “Jovem Sapiens nono ano” vemos que o primeiro capítulo, assim como os demais desta coleção, apresenta uma introdução ao estudo da História, sujeitos históricos, fontes históricas e diversidades culturais. Incentivando uma compreensão da construção do conhecimento histórico. Reconhecer os sujeitos históricos e refletir sobre transformações sociais no século XX são contribuições deste capítulo, assim, procura desenvolver competências relacionadas à cidadania, combate ao preconceito e análise de fontes históricas.

No segundo capítulo estudamos o início da República no Brasil. Os povos indígenas aparecem aqui através do estudo do serviço de proteção aos índios (SPI). O terceiro capítulo apresenta a Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa. Analisando suas causas e consequências. É interessante que neste capítulo o autor explora o papel das mulheres nas indústrias da época. Promove análise crítica sobre transformações políticas e sociais originadas pela guerra e pela revolução.

No capítulo quatro o livro nos traz o período Entreguerras, mostrando temas como: crise de 1929, ascensão do fascismo, nazismo e outros regimes totalitários; os impactos econômicos da crise e a formação de regimes autoritários; e aborda as raízes da Segunda Guerra Mundial e o enfraquecimento das democracias liberais no período. O quinto capítulo fala sobre a Era Vargas. Aqui destacamos o tópico que fala dos indígenas e o Estado Novo. “Nesse sentido, o Estado Novo procurou fortalecer seu discurso político por meio da integração dos povos indígenas à nacionalidade brasileira” (Dias, *et al.*, 2022, p.133).

A Segunda Guerra Mundial, suas causas, fases e consequências são discutidos no sexto capítulo. O sétimo fala sobre a Guerra Fria e a bipolaridade do mundo. Nos fazendo entender o que foi a corrida armamentista, os conflitos indiretos

e a disputa ideológica entre os Estados Unidos da América e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. O oitavo sobre a descolonização da África e da Ásia destacando os movimentos de independência nas ex-colônias e a resistência dos povos. O capítulo nove apresenta o pós-guerra no Brasil comentando os governos de Getúlio Vargas até João Goulart. No capítulo dez, que fala sobre as ditaduras na América Latina, vamos encontrar os temas: Golpes militares, repressão e movimentos de resistência. O texto busca analisar o contexto das ditaduras latino-americanas, incluindo o Brasil.

No capítulo onze temos o mundo contemporâneo, onde desenvolvemos habilidades críticas para compreender o mundo atual e seus contrastes. E, por fim, no doze o Brasil contemporâneo, sua política, economia, meio ambiente e desafios sociais no século XXI.

O livro *Jovem Sapiens* do nono ano apresenta uma boa abordagem sobre a realidade dos povos indígenas no Brasil, destacando sua trajetória histórica, lutas, resistência e direitos. O texto reconhece o caráter pluriétnico da sociedade brasileira, conforme garantido pela Constituição de 1988, que assegura aos povos indígenas o direito às terras tradicionalmente ocupadas, ao uso de suas línguas, costumes e formas de organização social. Apesar disso, o material evidencia os inúmeros desafios enfrentados por essas populações, principalmente relacionados à morosidade e aos entraves nos processos de demarcação de terras, frequentemente ameaçadas por invasões e exploração ilegal de recursos naturais. “Atualmente, o desrespeito em relação à demarcação das terras indígenas permanece um dos problemas mais graves do Brasil.” (Dias, *et al.*, 2022, p. 348) Também resgata episódios históricos de violência e resistência, como durante o regime militar, quando muitos indígenas foram expulsos de suas terras e líderes foram perseguidos e mortos.

Em meio ao processo de desenvolvimento econômico promovido pelo governo, houve ocupação irregular de terras indígenas. Muitos povos foram expulsos de seus territórios e houve perseguição, prisão, tortura e morte de lideranças indígenas que reivindicavam os direitos de sua população.” (Dias, *et al.*, 2022, p. 270)

Um exemplo importante mencionado é do cacique Xavante Mário Juruna, o primeiro deputado federal indígena do Brasil, que denunciava a falta de representatividade indígena e a má condução da política indigenista pelo governo.

Outro ponto relevante é o papel da educação diferenciada como uma ferramenta de afirmação cultural e resistência. O livro valoriza as iniciativas indígenas de produzir conhecimento a partir de seus próprios saberes e vivências, utilizando a escola como espaço de continuidade sociocultural.

Por fim, o livro ressalta a importância da luta contemporânea dos povos indígenas, tanto por seus direitos territoriais quanto pela manutenção de seus modos de vida. Ele mostra que, apesar das dificuldades impostas historicamente, os indígenas continuam mobilizados e engajados na defesa de seus territórios, cultura e autonomia política.

3.3 Comparações e convergências entre as coleções

A análise comparativa das coleções Teláris e Jovem Sapiens, ambas voltadas para o ensino da disciplina de História nos anos finais do Ensino Fundamental, revela avanços significativos, mas também lacunas importantes no que diz respeito à representação dos povos indígenas. As duas coleções demonstram esforço em romper com uma visão eurocêntrica e colonizadora da história, reconhecendo o protagonismo indígena e buscando valorizar suas culturas, formas de organização, resistências e lutas históricas e contemporâneas.

A coleção Teláris se destaca por inserir, ao longo de seus volumes, episódios de resistência indígena, com destaque para momentos como a Guerra Guaranítica, as ações dos jesuítas nas missões e a atuação política dos povos originários durante o regime militar. Há, contudo, uma limitação perceptível quanto à continuidade da presença indígena nos conteúdos: os indígenas aparecem majoritariamente em contextos históricos específicos, como a colonização ou o período imperial, sendo depois gradualmente deixados de lado. Isso pode reforçar uma imagem equivocada de que os indígenas pertencem ao passado, e não ao presente do país. Porém, “os povos indígenas não desapareceram. Ao invés disso, cresceram e multiplicam-se, como demonstram os últimos censos”. (Almeida, 2010, p. 18)

Por sua vez, a coleção Jovem Sapiens adota uma abordagem mais transversal em alguns momentos, especialmente ao destacar o uso da tradição oral, a produção de conhecimento por parte dos próprios povos indígenas e sua atuação contemporânea em meios de comunicação, literatura e política. O reconhecimento

da diversidade linguística e cultural e a denúncia da violência histórica sofrida por esses povos também são pontos fortes da coleção.

Para a população nativa da América, a chegada dos europeus representou uma verdadeira catástrofe. No caminho aberto por Colombo, vieram invasores interessados em riquezas, principalmente no ouro e na prata. Na busca pelo enriquecimento rápido, esses invasores deixaram rastros de devastação e sofrimento. (Dias, *et al.*, 2022, p. 167)

Esse tipo de denúncia é importante, pois, faz uma leitura crítica e realista sobre as consequências da chegada dos europeus ao continente americano, especialmente do ponto de vista das populações indígenas. Ao caracterizar os colonizadores como "invasores", o texto rompe com a narrativa tradicional de "descobrimento" e revela o caráter violento e explorador da conquista. No entanto, observa-se que a quantidade de páginas e a profundidade com que os temas indígenas são tratados, na referida coleção, ainda são insuficientes em relação à sua importância histórica e social.

Ambas as coleções estão alinhadas às diretrizes da BNCC e à Lei 11.645/08, que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. O texto da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) trata dos povos indígenas com destaque especial em dois aspectos principais: a equidade educacional e a valorização da diversidade cultural. A BNCC reconhece a necessidade de superar desigualdades históricas que marginalizaram diversos grupos sociais, entre eles os povos indígenas.

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. (BNCC, 2018, p.15)

O documento enfatiza que a equidade educacional exige ações específicas voltadas para esses grupos, como forma de garantir seus direitos à educação de qualidade e respeito às suas especificidades culturais, linguísticas e históricas.

A BNCC prevê uma educação escolar indígena diferenciada, bilíngue e intercultural, baseada nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena. Esses aspectos devem ser considerados no desenvolvimento dos currículos pelos sistemas de ensino e nas propostas

pedagógicas das escolas, respeitando a autonomia dos povos indígenas em seus projetos educativos.

No caso da Educação Escolar Indígena, por exemplo, isso significa assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares. (BNCC, 2018, p.17)

Isso reflete um avanço importante nas políticas públicas, ao destacar que ela não deve simplesmente adaptar o modelo ocidental às comunidades indígenas, mas sim reconhecer e valorizar as especificidades culturais, sociais e espirituais desses povos. Mas, apesar de todo o esforço, ainda falta uma maior transversalidade no tratamento desses conteúdos, integrando os povos indígenas como sujeitos históricos contínuos, que participam de todos os momentos da história do Brasil, desde os tempos antigos até os dias atuais, e não apenas nos recortes em que tradicionalmente aparecem. Portanto, é possível afirmar que, embora as coleções Teláris e Jovem Sapiens avancem na construção de uma narrativa mais inclusiva e crítica, ainda há muito espaço para melhorias. A valorização da história e da cultura indígena deve ser contínua e profunda, não apenas pontual. É preciso garantir que os estudantes compreendam os povos indígenas como parte viva, ativa e fundamental da sociedade brasileira, reconhecendo sua importância não apenas para o passado, mas também para o presente e o futuro do país.

4 HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NOS LIVROS ESCOLARES: AVANÇOS E DESAFIOS

4.1 O “outro” indígena: estereótipos e narrativas coloniais

A presença da história e da cultura indígena nos livros escolares têm sido, ao longo do tempo, um tema de discussão intensa nos estudos de educação e historiografia escolar. Com a promulgação da Lei 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura dos povos indígenas nas escolas brasileiras, abriu-se um espaço importante para refletir sobre os avanços e os desafios ainda existentes na representação desses povos nos materiais didáticos.

Em 2008 foi promulgada a Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008), uma lei irmã à 10.639/03. Com ela, tornava-se obrigatório, não apenas o ensino da história afro-brasileira e africana, mas também das histórias e culturas indígenas. Sua aprovação era uma importante sinalização na busca por justiça epistêmica e o fim do silenciamento racista da história dos povos originários. (Oliva; Conceição, 2023, p.17)

Ambas as referidas leis representam marcos legais que enfrentam o apagamento histórico e combatem o racismo estrutural. A menção à “justiça epistêmica” é particularmente relevante, pois evidencia que se trata de mais do que incluir novos conteúdos, trata-se de reconhecer a legitimidade dos saberes, das experiências e das narrativas desses povos, historicamente marginalizados ou distorcidos no ensino tradicional.

Este capítulo analisa, criticamente, os mecanismos de reprodução de estereótipos, o papel do professor e o potencial transformador da educação histórica. A inclusão da história e cultura indígena nos livros escolares representa um avanço significativo na educação brasileira. No entanto, a materialização desse direito ainda enfrenta desafios estruturais, pedagógicos e institucionais. Analisamos os progressos alcançados e os obstáculos que persistem na efetivação do ensino da cultura indígena nos livros escolares.

A construção do “outro” como uma entidade distinta, muitas vezes inferiorizada ou romantizada, é um fenômeno recorrente em narrativas históricas e literárias. O relato de Hans Staden, por exemplo, ilustra como cronistas europeus impuseram suas próprias expectativas e concepções sobre os povos indígenas, reforçando estereótipos que persistem até hoje. Aqui, vamos explorar alternativas

para uma abordagem mais crítica e inclusiva da história, questionando as visões coloniais que moldaram nossa compreensão dos povos originários e propondo estratégias pedagógicas que ampliam a diversidade de perspectivas.

Tzvetan Todorov, em sua obra “A Conquista da América: a questão do outro”, discute como os europeus definiram sua própria identidade em oposição ao “outro” indígena, que era descrito não com base em suas próprias características, mas em contraste com os valores ocidentais. “Já vimos em Colombo: a diferença se degrada em desigualdade; a igualdade em identidade; são essas as duas grandes figuras da relação com o outro, que delimitam seu espaço inevitável.” (Todorov, 1996, p.80) No caso da conquista espanhola sobre os indígenas na região do atual país do México, Todorov afirma:

O desejo de enriquecer e a pulsão de domínio, essas duas formas de aspiração ao poder, sem dúvida nenhuma motivam o comportamento dos espanhóis; mas este também é condicionado pela ideia que fazem dos índios, segundo a qual estes lhes são inferiores, em outras palavras, estão a meio caminho entre os homens e os animais. Sem esta premissa essencial, a destituição não poderia ter ocorrido. (Todorov, 1996, p.80)

Embora os espanhóis fossem movidos por interesses econômicos e políticos, esses fatores sozinhos não explicariam completamente a brutalidade da colonização. O que a viabilizou de forma tão intensa foi a ideologia de inferiorização do indígena, visto como um ser “a meio caminho entre os homens e os animais”. Essa desumanização permitia que os conquistadores se convencessem de que estavam no direito, ou até no dever, de subjugar, explorar e evangelizar os povos nativos. Esse raciocínio remete à lógica colonial baseada na hierarquização dos povos e na construção de uma suposta superioridade europeia, frequentemente justificada por discursos religiosos, científicos e morais. Assim, o processo de destituição dos indígenas de suas terras, culturas e modos de vida não foi apenas uma consequência da força militar, mas também da imposição de uma visão de mundo excludente e racista, que negava a humanidade plena dos nativos. Na narrativa de Léry também podemos encontrar esse pensamento de superioridade europeia.

Eis portanto aí um tema de dissertação suscetível de mostrar que os habitantes da Europa, da Ásia e da África devem louvar a Deus pela sua superioridade sobre os dessa quarta parte do mundo. Ao passo que os selvagens nada podem comunicar-se entre si a não ser pela palavra, nós,

ao contrário, podemo-nos entender e dizer os nossos segredos, por meio da escrita, pelas cartas que enviamos de um a outro extremo da terra. (Léry, 2007, p. 206)

Léry contrapõe os europeus e outros povos do Velho Mundo aos indígenas americanos, classificando estes como “selvagens” e desprovidos de recursos considerados civilizatórios, como a escrita. Analisar criticamente esse tipo de citação é essencial para entender os mecanismos simbólicos do colonialismo e para desconstruir as heranças racistas que ainda permeiam muitas representações sobre os povos originários.

Esse processo de redução da identidade do outro também é evidente nos escritos de Hans Staden, que retratam os Tupinambá como “selvagens canibais”, reforçando um imaginário europeu que justificava a colonização e a imposição de valores cristãos. Da mesma forma, pensava André Thevet, “E o povo é, em geral, bem estranho – sem fé, sem lei, sem religião, sem civilização alguma, vivendo à maneira dos animais irracionais (tais como os fez a natureza, diz o frade), alimentando-se sobretudo de raízes e andando, homens e mulheres, inteiramente nus”. (Pinto, 2018, p.40)

Estes autores citados são exemplos paradigmáticos de cronistas europeus que, ao descreverem os Tupinambá e outros grupos indígenas, colaboraram para a construção de um imaginário colonial baseado na inferiorização do nativo. Hans Staden, ao enfatizar o canibalismo dos Tupinambá, contribuiu para o mito do “selvagem cruel”, que precisava ser contido, domesticado ou salvo pela civilização europeia. Essa representação, embora baseada em práticas reais com significados ritualísticos próprios e complexos, foi distorcida e usada para criar uma imagem de barbárie e justificar ações violentas em nome de um suposto “progresso”. André Thevet amplia esse processo de desumanização ao descrever os indígenas como “sem fé, sem lei, sem religião”, negando a eles qualquer forma de organização moral, espiritual ou social válida. O uso da nudez como símbolo de inferioridade é típico do olhar europeu, que projetava seus próprios valores sobre corpos e culturas diferentes, tratando a diferença como deficiência.

Essas descrições não buscavam compreender o outro, mas sim enquadrá-lo em categorias que serviam a um projeto colonial: converter, subjugar e explorar. A identidade indígena era silenciada e substituída por uma caricatura que reforçava a

necessidade da intervenção europeia, muitas vezes sob o disfarce da salvação espiritual ou da civilização.

Portanto, é fundamental ler essas fontes com olhar crítico, reconhecendo nelas mais os valores e interesses dos autores europeus do que a realidade dos povos que pretendiam descrever. Para Certeau:

Certamente, a encenação de Jan Van der Atræet esboça a surpresa diante desta terra, que Américo Vespúcio foi o primeiro a perceber claramente como uma nova terra ainda inexistente nos mapas – corpo desconhecido destinado a trazer o nome de seu inventor (Américo). Mas o que assim se disfarça é uma colonização do corpo pelo discurso do poder. É a escrita conquistadora. Utilizará o Novo Mundo como uma página em branco (selvagem) para nela escrever o querer ocidental. (Certeau, 1982, p.5)

O conceito de “escrita conquistadora”, abordado por Michel de Certeau, ressalta como a narrativa dos viajantes europeus pode funcionar como uma ferramenta de domínio, transformando os territórios “descobertos” em espaços abertos à colonização e exploração. Essa visão reducionista influenciou profundamente a forma como a história dos povos indígenas foi ensinada ao longo dos séculos, muitas vezes desconsiderando sua diversidade cultural e sua própria narrativa sobre os eventos históricos.

A educação histórica no Brasil tem sido predominantemente eurocêntrica, o que contribui para a negação da pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira. Contudo, essa perspectiva vem mudando nos livros didáticos, como vimos no capítulo anterior, contribuindo para acabar com as visões preconceituosas e discriminatórias que ainda sentimos resquícios. Iniciativas como a Lei 11.645/2008 representam avanços na busca por uma abordagem mais inclusiva. A referida lei torna obrigatória a inclusão da história e cultura dos povos indígenas no currículo escolar brasileiro, reconhecendo a pluralidade cultural do país e combatendo estereótipos que historicamente marginalizaram essas populações. A norma visa ampliar o conhecimento sobre as contribuições dos povos indígenas à formação sociocultural brasileira, promovendo uma visão mais abrangente e plural da história nacional. “Com a promoção das políticas públicas afirmativas, representadas por leis como a 10.639/03 e conseqüentemente a 11.645/08, os editais e avaliações passaram a utilizar como critérios pressupostos das questões étnico-raciais.” (Siqueira, 2019, p.14) Contudo, desconstruir as bases históricas de preconceito exige reformulações amplas nos materiais didáticos, capacitação de docentes e

valorização de fontes históricas que contemplem as vozes silenciadas. Para Siqueira:

As políticas afirmativas pedagógicas surgem para combater e desconstruir essa miríade. Preconceitos, estereótipos e discriminações em relação ao “outro” se manifestam de forma aberta e/ou velada no ambiente escolar. Essas políticas educacionais objetivam a educação inclusiva, elencando todos os grupos sociais na construção da nação: índios, africanos, afro-brasileiros, portugueses, luso-brasileiros, asiáticos, europeus e etc. (SIQUEIRA, 2019, p.17)

O referido autor aqui destaca a importância das políticas afirmativas pedagógicas como instrumentos essenciais para combater desigualdades históricas e sociais que se manifestam no ambiente escolar por meio de preconceitos, estereótipos e discriminações, muitas vezes de forma velada. Ao reconhecer que o espaço educacional não é neutro, sendo, ao contrário, um local onde desigualdades sociais se refletem e se reproduzem, ele evidencia a necessidade de ações intencionais que promovam equidade e representatividade. Diversas outras ações públicas foram adotadas ao longo do tempo para coibir o racismo estrutural. Entre estas Anderson Oliva e Maria Telvira Conceição citam a criação do PROFHISTÓRIA:

Outra iniciativa que merece um importante destaque nesse quadro descritivo e cronológico foi a criação, em 2014, do Mestrado Profissional em Ensino de História (o Profhistória), de alcance nacional e com apoio da Capes. O Profhistória constitui, no presente, de um programa de acolhimento de aspirações, demandas e de experimentos do ensino de História no Brasil, sendo voltado para formação continuada e qualificada de professores/as de História da Educação Básica. Nos últimos anos, passou a reunir cerca de 39 universidades associadas (federais, estaduais e particulares). Até 2020, cinco turmas de mestrands ingressaram no programa, com mais de dois mil professores matriculados. Nesse mesmo período, cerca de 800 dissertações foram defendidas. Em outubro de 2022, ocorreu o II Congresso Nacional do Profhistória, na UERJ. Pelo menos dois Grupos de Reflexão Docente (GRD) foram dedicados às temáticas relacionadas às Leis 10.639/03 e 11.645/08: o de Ensino de História e Povos Africanos e Afro-Brasileiros, e o de Ensino de História e Povos Indígenas. Cerca de 50 trabalhos foram apresentados em suas sessões. Por fim, considerando o período que se estende de 2014 a 2022, 3% das pesquisas defendidas por professores de História no referido programa trataram sobre as questões raciais e o enfrentamento do racismo, partindo dos termos, das normas e políticas antirracistas inauguradas na primeira década do século XXI, tendo a Lei 10.639/03 e o Parecer CNE-CP 003/2004, como pontos de partida. Esse conjunto de trabalhos, focando a escola e o ensino de História, representa um importante movimento no campo da produção acadêmica, que ousa tensionar o ensino de História na perspectiva da construção de uma educação e de um ensino antirracistas ancorados nos princípios da reparação. (Oliva; Conceição, 2023, p.20)

A iniciativa da criação do Profhistória representa um esforço concreto para aproximar a universidade da sala de aula e promover reflexões mais profundas sobre o ensino no Brasil. O envolvimento de dezenas de universidades e o número expressivo de dissertações defendidas até 2020 revelam sua importância estrutural e seu potencial transformador. Nesse contexto, o Profhistória é compreendido como um espaço de acolhimento de experiências docentes, de problematização das práticas pedagógicas e de produção de conhecimento voltado ao cotidiano escolar. Ainda que apenas 3% das dissertações tenham se debruçado diretamente sobre questões raciais nesse período, esse dado não deve ser lido de forma negativa, mas como um indicativo da abertura de caminhos e da necessidade de ampliação desses debates no âmbito da pesquisa e da prática pedagógica.

4.2 desafios da formação docente

A implementação da Lei 11.645/2008 enfrenta barreiras estruturais. Segundo Adriel Siqueira (2019), a legislação não define parâmetros claros para a abordagem da cultura indígena, o que resulta em diferenças significativas na forma como os conteúdos são tratados nos diferentes livros e escolas.

A Lei nº 11.645 de 2008 não oferece parâmetros para esse ensino, mas trata de um problema que ainda tem sua urgência pela forma, na qual, se produzem e reproduzem práticas raciais e preconceituosas em ambiente que, teoricamente, deveria ser fonte do convívio democrático, das diversidades culturais, raciais, religiosas e de gêneros. Portanto, não é uma (simples) questão de acrescentar mais conteúdos, e sim, abordá-los de formas diferentes. (Siqueira, 2019, p.101)

Ao destacar que a escola, espaço que deveria promover o convívio democrático e a valorização das diversidades, ainda é um lugar onde se reproduzem práticas racistas e preconceituosas, Siqueira evidencia a persistência de estruturas discriminatórias profundamente enraizadas. Isso mostra que não basta apenas incluir conteúdos sobre indígenas e afrodescendentes nos livros ou nas aulas. É necessário transformar a forma como esses conteúdos são tratados, questionando estereótipos, valorizando as epistemologias desses povos e promovendo a desconstrução de narrativas coloniais e eurocêntricas. “Ao se considerar a dimensão das formas de consumo do livro didático, não se pode omitir o poder do professor”. (Bittencourt, 2002, p. 74) Portanto, fica evidenciado a necessidade de mudanças na abordagem pedagógica: mais do que quantidade, é preciso qualidade e criticidade

na forma de ensinar. Isso implica formação docente adequada, revisão dos materiais didáticos, inclusão de perspectivas plurais e o compromisso com uma educação antirracista, intercultural e emancipadora. A urgência do problema está, justamente, na necessidade de tornar a escola um espaço verdadeiramente inclusivo e transformador.

O professor de História, por sua vez, preocupa-se em exteriorizar o que sabe, tornar explícito o seu pensamento e a sua emoção. Ao mesmo tempo, ele vive a insegurança em relação à juventude dos seus próprios alunos e à defasagem entre sua própria formação e o aceleração contínuo dos novos estudos e pesquisas do conhecimento histórico.(Schmidt, 2005, p. 56)

Destacamos aqui um dilema importante vivido por muitos professores de História, e, por extensão, por educadores de diversas áreas das Ciências Humanas. De um lado, o professor sente a necessidade de comunicar com clareza não apenas o conteúdo histórico, mas também sua própria compreensão crítica e sensível sobre o passado, transmitindo o saber de forma viva e envolvente. Isso envolve um compromisso não só com a informação, mas com a formação de consciências, valores e visões de mundo. Por outro lado, há uma tensão evidente: a insegurança diante das transformações constantes no campo da historiografia e da distância geracional em relação aos alunos. A velocidade com que surgem novas abordagens teóricas e metodológicas, desafia o professor a manter-se atualizado, algo nem sempre possível, dada a carga de trabalho e as condições estruturais da educação no Brasil. Soma-se a isso a juventude dos estudantes, com seus repertórios culturais distintos, linguagens próprias e modos de se relacionar com o saber muitas vezes diferentes dos da geração do docente.

A prática pedagógica dos dias atuais exige um professor bem capacitado e preparado para lidar com os alunos e também com as novas problemáticas que estão presentes no cotidiano da sociedade. A profissão docente sempre foi de grande complexidade e, hoje, o professor tem que ser reflexivo, refletir sobre sua prática, o que pensa e o que elabora a partir desta. Nessa perspectiva, a formação, além de ser um direito, é uma necessidade para o professor, nos dias atuais. Não se concebe mais o professor sobreviver apenas com sua formação inicial. É preciso algo a mais para compreender e trabalhar melhor, adquirir conhecimentos e uma consciência crítica. (Silva *et al.*, 2022, p. 12)

Ensinar não é apenas transmitir conteúdos, mas atuar em um cenário permeado por novas demandas sociais, culturais e tecnológicas. Os professores

enfrentam desafios como a diversidade em sala de aula, as transformações no comportamento dos estudantes e o impacto das tecnologias no processo de aprendizagem. Isso exige não apenas domínio de conteúdos, mas também sensibilidade social. Nesse sentido, a atualização constante e a busca por uma consciência crítica tornam-se essenciais para que o professor compreenda melhor a realidade em que atua e possa transformá-la.

Essa defasagem entre formação e atualização, somada à tentativa de estabelecer pontes entre o conhecimento histórico e os interesses dos alunos, revela o papel do professor como mediador do tempo, tanto do tempo histórico quanto do tempo presente. Ele precisa constantemente reinterpretar o passado à luz dos desafios atuais da sociedade e da escola, buscando manter a História como disciplina viva, crítica e socialmente relevante. Temos, então, que refletir a cerca da necessidade de valorização da formação continuada docente e da criação de espaços institucionais de diálogo entre a universidade e a escola.

Vale ressaltar que o professor, como todos os profissionais, necessita estar em constante atualização, uma vez que a sociedade está sempre em transformação pelo avanço da tecnologia e pelo desenvolvimento humano. Cabe ao professor manter-se qualificado para que possa atender as necessidades de seus alunos bem como da sociedade, uma vez que, o mercado de trabalho busca o profissional melhor preparado, flexível e disposto para enfrentar os desafios a ele propostos, visando uma melhoria na educação e no ensino. Portanto apenas a formação inicial não é suficiente para a garantia da qualificação dos professores na atualidade. (Silva *et al.*, 2022, p. 14)

A ideia de que a formação inicial não é suficiente é reiterada, e com razão. O conhecimento pedagógico e didático precisa ser revisto, aprofundado e ampliado ao longo da carreira, especialmente para responder às exigências do ensino contemporâneo. A eficácia dessas leis depende de sua implementação no ambiente escolar, em vez de serem meras formalidades. Dessa forma, surgem alguns questionamentos importantes. Como vamos saber se o professor está usando corretamente o material sobre os indígenas? Existem materiais adequados para a formação do professor? Há o envolvimento direto de comunidades indígenas na elaboração de conteúdos? Há resistência Institucional? Algumas escolas e redes de ensino apresentam resistência em adotar plenamente os conteúdos previstos na Lei 11.645? Muitas questões relacionadas a este assunto ainda devem ser decifradas. “Um grande ou o maior dos desafios é a capacitação de professores tanto os que

estão atuando, a chamada formação continuada, quanto daqueles ainda em formação nas licenciaturas em universidades públicas e privadas, nos diversos cursos de mestrado”. (Silva, 2012, p. 6) Para superar tais desafios, é fundamental investir em: formação continuada de docentes, garantindo que os professores possuam conhecimentos aprofundados sobre a história e cultura indígena; produção de materiais didáticos de qualidade, elaborados com a participação de especialistas e lideranças indígenas; promoção de debates e eventos acadêmicos que estimulem a reflexão crítica sobre a representação dos povos indígenas no ensino; e a ampliação de políticas públicas que garantam a implementação da Lei 11.645 em todo o território nacional.

4.3 Os livros didáticos e a representação dos povos indígenas

Materiais didáticos recentes, como os estudados no capítulo anterior, têm apresentado uma maior diversidade de abordagens, incluindo aspectos como a pluralidade das culturas indígenas, rompendo com a ideia de um “índio genérico”; a valorização das contribuições indígenas para a sociedade brasileira, incluindo aspectos linguísticos, agrícolas e medicinais; e a inclusão de narrativas indígenas, muitas vezes através do uso de fontes primárias e depoimentos de lideranças. No entanto, de acordo com Bittencourt (2002), os livros didáticos são, antes de tudo, mercadorias sujeitas às lógicas de mercado e influenciadas por múltiplos atores em sua produção: editores, autores, ilustradores, técnicos gráficos, etc. Essa estrutura mercadológica implica que, muitas vezes, o conteúdo é formatado para atender a uma lógica simplificadora, dificultando a abordagem crítica e reflexiva sobre temas complexos, como a diversidade étnico cultural. Neste caso, o conteúdo dos livros tende a reforçar estereótipos ligados aos grupos dominantes, o que se evidencia na forma como os povos indígenas são historicamente representados: limitados ao papel de coadjuvantes na fase colonial ou como obstáculo ao progresso. No entanto, como afirma Circe:

Mas o livro didático também é um depósito dos conteúdos escolares, suporte básico e sistematizador privilegiados conteúdos elencados pelas propostas curriculares; é por seu intermédio que são passados os conhecimentos e técnicas considerados fundamentais de uma sociedade em determinada época. (Bittencourt, 2002, p. 72)

Destaca-se o papel do livro didático como um dos principais instrumentos de mediação do conhecimento na escola. Ao ser definido como “depósito dos conteúdos escolares”, o livro assume uma função não apenas pedagógica, mas também política e cultural: ele organiza, sistematiza e transmite os saberes que uma sociedade, em um dado momento histórico, considera relevantes e legítimos. Além disso, o livro serve como ferramenta estruturadora do ensino, oferecendo segurança metodológica ao professor e ao aluno.

Os livros didáticos, como ferramentas de ensino, não apenas transmitem conteúdos, mas também impõem formas específicas de aprendizagem, com exercícios e atividades que raramente estimulam a análise crítica das imagens e narrativas.

Ao lado dos textos, o livro didático produz uma série de técnicas de aprendizagem: exercícios, questionários, sugestões de trabalho, enfim as tarefas que os alunos devem desempenhar para a apreensão ou, na maior parte das vezes, para a retenção dos conteúdos. Assim, os manuais escolares apresentam não apenas os conteúdos das disciplinas, mas como esse conteúdo deve ser ensinado. (Bittencourt, 2005, p. 72)

O livro não apenas transmite conteúdos escolares, mas também orienta como esses conteúdos devem ser ensinados e aprendidos, funcionando como uma ferramenta pedagógica que molda a prática docente e a experiência discente. Prescreve rotinas pedagógicas, estabelecendo o que se espera que o aluno faça diante de determinado conhecimento. Isso confere ao livro um papel normativo, que influencia tanto o modo de ensinar quanto o de aprender.

4.4 O uso de imagens nos materiais didáticos

Para Ricardo Barros:

Uma das razões que explica a não utilização da imagem pelos docentes de História é a formação superior. A historiografia tradicional, de influência positivista tinha um apego formal ao documento escrito. Essa tradição, que marcou boa parte da produção historiográfica do século XX, deixou uma herança perversa quanto a questão da utilização do documento escrito nos cursos de formação de professores de História. (Barros, 2007, p.2)

Desta forma, a influência da historiografia tradicional, marcada por uma orientação positivista, acabou por restringir o conceito de documento histórico ao texto escrito, desvalorizando outras fontes, como as imagens. Durante muito tempo,

o ensino de História esteve preso a uma noção rígida de “documento”, privilegiando apenas os registros escritos oficiais, em detrimento de fontes visuais, orais ou materiais. Essa visão estreita se perpetuou nos cursos de formação de professores de História, dificultando a valorização de outras formas de narrativa e interpretação histórica. Superar essa herança implica repensar a formação docente, ampliando o conceito de documento histórico e valorizando práticas pedagógicas mais críticas. Isso inclui ensinar os futuros professores a trabalhar com imagens, cartazes, fotografias, filmes, obras de arte e outras mídias, reconhecendo nelas não apenas ilustrações do conteúdo, mas discursos históricos com intencionalidades próprias.

Em relação aos discentes, vemos que “boa parte dos alunos considera o texto muitas vezes desinteressante, difícil de ser compreendido e com um pequeno apelo para a leitura[...]” (Barros, 2007, p.1) Esta fala é feita com base em entrevistas com alunos de escolas públicas localizadas na cidade de São Paulo. Um dos desafios centrais no processo de ensino-aprendizagem é a dificuldade de engajar os alunos na leitura dos textos escolares. Aqui se evidencia uma desconexão entre o material didático (ou os textos escolhidos) e o universo dos estudantes. Quando o material é apresentado de forma isolada, sem diálogo com outras mídias, experiências ou interesses dos estudantes, ele perde força como instrumento de aprendizagem. Sendo assim, a utilização de imagens pode ser uma boa opção para tornar a aula mais interessante aos alunos.

No entanto, a iconografia utilizada, é frequentemente destinada a “ver as cenas históricas”, mas sem promover a leitura reflexiva dessas imagens. “Ao contrário do que se diz frequentemente a imagem não fala. Sem comentários uma imagem não significa rigorosamente nada”. (Saliba, 2005, p.123) Tal prática mantém os povos indígenas em um lugar marginal, retratados como personagens do passado distante, ignorando suas lutas contemporâneas e invisibilizando sua presença nos processos históricos como a independência ou as ocupações de terras no século XIX.

O uso de imagens junto com textos nesses livros didáticos desempenha um papel crucial na formação das percepções dos alunos. Para Circe:

“Ver as cenas históricas” era o objetivo fundamental que justificava, ou ainda justifica, a inclusão de imagens nos livros didáticos em maior número possível, significando que as ilustrações concretizam a noção altamente abstrata de tempo histórico. (Bittencourt, 2005, p. 75)

Ao afirmar que “ver as cenas históricas” é o objetivo fundamental da presença de imagens, o texto aponta para o caráter concreto e visual das ilustrações como forma de tornar mais acessível a compreensão de acontecimentos, personagens e contextos do passado. Isso é fundamental, pois o tempo histórico não é imediatamente perceptível: ele exige a capacidade de abstração, comparação entre temporalidades para se evitar anacronismos. Além disso, as imagens nos livros didáticos não apenas ilustram o conteúdo textual, mas também podem funcionar como documentos históricos, com seus próprios contextos de produção e intencionalidades. Por isso, seu uso deve ser crítico e reflexivo, permitindo que o aluno vá além da simples observação e aprenda a interpretar visualmente o passado, questionando fontes, identificando representações e compreendendo como se constrói a memória histórica. Desta forma, contribuem para a mediação entre o conhecimento abstrato e a experiência concreta do estudante, fortalecendo o aprendizado e a construção do pensamento histórico.

No entanto, embora as imagens possam servir como ferramentas pedagógicas poderosas, elas geralmente são usadas de forma inadequada. Conforme observado por Edlene Oliveira Silva, as imagens não devem meramente refletir a realidade ou servir como ilustrações; elas devem ser analisadas criticamente e contextualizadas dentro da estrutura educacional. “A função ideológica das imagens tratadas por Adorno e Horkheimer nos leva a pensar que estas não podem ser vistas como a realidade “nua e crua”, como reflexo neutro do real, mas antes como uma produção de sentido normativo por parte dos autores”. (Silva, 2010, p.174) Os educadores não podem apresentar essas imagens sem mediação suficiente, tratando-as como objetos acabados. Devem vê-las como oportunidades de um envolvimento mais profundo com o material. Sem essa abordagem limitaremos a capacidade dos alunos de se envolverem criticamente com o conteúdo e compreender as complexidades das histórias e culturas indígenas.

Quando se propõe aos alunos uma observação das ilustrações dos livros, essa atividade pode se constituir em um dos meios de se despertar a curiosidade sobre aspectos pouco destacados no ensino e na forma de leitura do livro. Os próprios exercícios e questionários dos livros, propostos para a execução de tarefas pedagógicas, dificilmente incluem atividades sobre as imagens neles contidas. (Bittencourt, 2005, p. 86)

Existe, então, uma lacuna significativa no uso pedagógico das imagens nos livros didáticos. Embora as ilustrações estejam presentes e tenham potencial para enriquecer o ensino, elas são pouco exploradas de forma crítica e investigativa. Apesar de haver um potencial educativo inexplorado, capaz de levar os estudantes a perceber detalhes, questionar representações, como no caso dos indígenas, e construir novos sentidos históricos, os exercícios propostos pelos próprios livros raramente incluem atividades que valorizem a leitura das imagens. Isso revela que estas aparecem apenas como complemento ilustrativo, e não como fonte de conhecimento. Ao negligenciar as imagens como objeto de análise, o ensino perde uma oportunidade de estimular a leitura visual crítica, o desenvolvimento da alfabetização visual e a capacidade de os alunos interpretarem representações históricas, compreendendo que toda imagem é também uma construção ideológica e cultural. Portanto, devemos repensar o papel das imagens nos livros didáticos, para que não sejam meros adornos, mas portas de entrada para debates, descobertas e interpretações históricas mais ricas e plurais.

Para introduzir o aluno na leitura de imagens dos livros didáticos, é importante inicialmente buscar separar a ilustração do texto, isolando-a para iniciar uma observação “impressionista”, sem interferências iniciais da interpretação do professor ou das legendas escritas. (Bittencourt, 2005, p. 86)

Uma metodologia interessante e sensível para o trabalho com imagens nos livros didáticos, seria que o aluno, primeiramente, observasse a imagem de forma livre, sem mediações ou explicações prévias. Essa abordagem valoriza uma leitura “impressionista”, ou seja, uma observação inicial guiada pelas percepções, emoções e interpretações espontâneas do próprio aluno, antes de qualquer intervenção do professor ou apoio textual. Ao fazer a separação da ilustração do texto, o objetivo é permitir que o estudante desenvolva sua autonomia interpretativa e seja provocado a pensar criticamente sobre o que está vendo: quem são os personagens representados? O que está acontecendo? Qual o contexto da cena? O que chama atenção na imagem? Essa etapa inicial favorece o exercício da leitura visual e estimula a curiosidade, a imaginação e o questionamento. Esse tipo de abordagem contribui para quebrar a passividade comum no uso de imagens didáticas, que muitas vezes são tratadas apenas como “decoração” do texto ou reforço de conteúdo, sem serem exploradas como fontes de informação e reflexão histórica. A

imagem, nesse sentido, deixa de ser um acessório e passa a ser um documento, um objeto de análise e discussão. Ao adiar a interferência do professor e das legendas, a prática valoriza o protagonismo do aluno na construção de sentidos. Posteriormente, a mediação docente será fundamental para aprofundar a análise, confrontar hipóteses e contextualizar a leitura.

4.5 Cinema e mídias como ferramentas pedagógicas

Outra estratégia, que pode ser eficaz, para combater os estereótipos é utilizar o cinema como ferramenta pedagógica. Filmes como *Hans Staden* (1999) e *Como Era Gostoso o Meu Francês* (1971) permitem uma análise crítica das representações dos povos indígenas e a discussão sobre como esses grupos foram retratados ao longo da história. O cinema feito com a participação de indígenas, que tem ganhado espaço em plataformas digitais, também emerge como uma alternativa para dar voz às próprias comunidades, permitindo que compartilhem suas histórias e perspectivas. A desconstrução de estereótipos exige uma revisão crítica das fontes históricas e das narrativas dominantes. O ensino de história deve incorporar diversas perspectivas, incluindo aquelas dos povos originários, para oferecer uma compreensão mais complexa e respeitosa da história brasileira. O uso de ferramentas como o cinema pode contribuir para a formação de estudantes mais críticos e conscientes sobre as relações de poder que moldaram o passado e ainda influenciam o presente. “Fica evidente que não existe um modelo simplificado para introduzir os alunos na análise crítica da imagem cinematográfica, mas pode-se destacar a impossibilidade de deter-se apenas na análise do conteúdo do filme. É preciso ir Além”. (Bittencourt, 2008, p. 375)

Uma análise crítica exige atenção à forma como as imagens são construídas, aos enquadramentos, à trilha sonora, à montagem, às escolhas de direção e ao contexto de produção, todos esses elementos contribuem para a construção de sentidos. Filmes históricos não devem ser tomados como fontes neutras, mas como interpretações e narrativas que precisam ser desconstruídas e comparadas com outras fontes e perspectivas.

Segundo Circe, a melhor forma de iniciar o trabalho de filmes em sala de aula é conhecendo as preferências dos alunos. “O primeiro passo é o professor conhecer as preferências dos alunos e identificar a experiência deles como espectadores”.

(Bittencourt, 2008, p. 375) Ressalta-se a importância de uma prática pedagógica centrada no aluno e orientada pela escuta sensível e pelo reconhecimento das vivências individuais e coletivas dos estudantes. Dessa forma, o professor se aproxima do universo simbólico e afetivo que molda a maneira como esses jovens percebem e interpretam o mundo. Isso não apenas favorece o engajamento nas atividades escolares, como também cria pontes entre o conhecimento escolar e a vida cotidiana.

Dado o primeiro passo e discutindo aspectos que indicam a complexidade de um filme, como o que é um filme? Como é produzido? Quanto custa fazer um filme? É que podemos inserir outros filmes com a abordagem desejada. Os filmes, assim como os textos, podem sofrer recortes e serem apresentados em partes aos alunos. (Bittencourt, 2008) Essa forma de trabalhar pode surtir melhor efeito para a compreensão dos estudantes.

4.6 Índigenas contemporâneos e o racismo epistemológico

Um ponto relevante e que nos traz preocupação é a escassez de representações de indígenas contemporâneos, o que reforça a ideia de que esses povos pertencem ao passado.

Os índios “pendurados no tempo”. Essa concepção também ainda está presente na cabeça de muitas pessoas e relaciona-se com a compreensão supracitada reverberada cientificamente durante os séculos XIX e XX associada a não divulgação de imagens indígenas em outros séculos que não sejam o XV e XVI. Isso de forma prática prende os índios ao período colonial. (Siqueira, 2019, p. 59)

A falta de imagens de indígenas em contextos urbanos ou acadêmicos, por exemplo, perpetua a noção de que a identidade indígena é incompatível com a modernidade. Essa omissão é preocupante, pois sugere que os alunos podem não receber uma compreensão completa das histórias ricas e diversas que existiam antes da colonização europeia. Os livros didáticos geralmente apresentam os povos indígenas em um contexto histórico, com materiais focando em seu passado e não em sua existência contemporânea, reforçando uma narrativa que os posiciona como relíquias da história em vez de participantes ativos na sociedade moderna.

Essa concepção estática e folclórica do indígena, como aquele que vive como

se ainda estivesse no século XVI, vestindo penas, caçando com arco e flecha, e isolado da sociedade contemporânea, é resultado tanto da ausência de representações atuais dos povos indígenas na mídia e nos materiais didáticos, quanto de uma visão ultrapassada, que classificava os povos indígenas como “atrasados” ou “primitivos”. Na prática, essa percepção invisibiliza a diversidade e a dinamicidade das culturas indígenas contemporâneas, como se um indígena que usa celular, estuda na universidade ou vive em contexto urbano deixasse de ser indígena. Lembro-me bem de quando era soldado da Polícia Militar do Ceará e meus amigos da corporação faziam comentários sobre indígenas da cidade de Caucaia que usavam roupas normais e por isso não eram indígenas e sim aproveitadores, pois só estavam querendo garantir as terras. Isto se configura como uma forma de racismo estrutural e epistemológico, pois impõe uma identidade fixa e controlada externamente, negando aos próprios povos indígenas o direito de se reconhecerem em suas múltiplas formas de ser e viver. Essa redução impede o reconhecimento das especificidades linguísticas, culturais e históricas de cada grupo, reforçando estereótipos e invisibilizando diferenças fundamentais.

Com a formulação de políticas educacionais inclusivas das histórias e expressões culturais no currículo escolar, nas práticas pedagógicas. Essa exigência deve ser atendida, com a contribuição de especialistas, a participação dos próprios sujeitos sociais na formação de futuros/as docentes, na formação continuada daqueles que discutem a temática indígena em sala de aula, na escola e que atuam na produção de subsídios didáticos em todos os níveis. Sejam nas universidades, nas secretarias estaduais e municipais. Só a partir disso é que deixaremos de tratar as diferenças socioculturais como estranhas, exóticas e folclóricas. (Silva, 2012, p. 5)

Temos que enfatizar a importância de uma educação verdadeiramente inclusiva, que vá além da simples menção às culturas diversas nos currículos e materiais didáticos, e que as integre de forma estruturada, crítica e respeitosa. É necessário destacar a necessidade de políticas educacionais inclusivas, com compromisso institucional e político, que deve envolver não só a presença dos temas no currículo, mas também mudanças concretas nas práticas pedagógicas. A inclusão de especialistas e, sobretudo, dos próprios sujeitos sociais, ou seja, os povos indígenas, na formação inicial e continuada de professores, é um elemento central dessa proposta. Isso reforça a ideia de que não basta falar sobre os povos indígenas temos que ouvi-los, envolvê-los e reconhecê-los como produtores legítimos de conhecimento. A transformação só será possível se houver um esforço

coletivo e interdisciplinar entre escolas, universidades e órgãos educacionais, com a produção de materiais e formações que reflitam a pluralidade do Brasil de forma crítica, real e atual.

É fundamental que as políticas públicas continuem promovendo a inclusão de vozes indígenas na elaboração dos materiais didáticos e que a formação docente seja aprimorada para lidar de maneira crítica e sensível com a história e cultura desses povos. Somente assim será possível avançar rumo a uma educação verdadeiramente inclusiva e representativa da diversidade brasileira. A inclusão da história e cultura indígena nos livros didáticos avançou consideravelmente nas últimas décadas, refletindo mudanças historiográficas e pressões de movimentos sociais.

Estudos de Cerri (2011) apontam que a exclusão ou deturpação de experiências históricas pluralistas pode gerar comportamentos despolitizados e excludentes, além de perpetuar preconceitos e discriminações. Alerta, também, para a importância do trabalho de conscientização que o professor deve fazer em sala de aula:

A consciência do mundo, dentro da perspectiva aqui tecida, é inerente ao ser humano, e pode ser mais ou menos aprofundada, mais ou menos adequada ao seu contexto, mais ou menos envolvida por mitos e preconceitos, mas o educador não é aquele que traz a luz sobre os ignorantes cegos. Pelo contrário, dentro do princípio freiriano, ele é uma espécie de parteiro que ajuda no processo de conscientização, não lhe cabendo em nenhum momento impor a sua própria visão de mundo. (Cerri, 2011, p. 66)

Não se admite mais a concepção tradicional de ensino baseada na ideia de que o educador seria o portador do saber e o educando, um recipiente vazio. Em vez disso, o professor deve propor uma visão mais dialógica, humanizadora e libertadora da educação, em que a consciência do mundo é uma capacidade inerente a todos os seres humanos, ainda que influenciada por contextos sociais, culturais e históricos diversos. O papel do professor não é o de “iluminar” os alunos com verdades absolutas, mas o de facilitar, estimular e acompanhar o processo de conscientização, que é sempre pessoal, reflexivo e crítico. Essa abordagem recusa a hierarquia autoritária entre quem ensina e quem aprende e defende uma educação baseada na escuta, no diálogo e na construção conjunta do conhecimento.

Tacitamente, compreendia-se a aprendizagem como um elemento dependente do ensino formal da disciplina. Ao compreender que, nesse sentido, a aprendizagem não é um processo dominado pelo ensino escolar, mas ocorre em relação dialética com ele, ensino e aprendizagem passam a ser entendidos como processos significativamente autônomos, e que não são compreendidos somente um em função do outro. (Cerri, 2011, p.51)

Existe aqui uma mudança importante na forma de entender os processos de ensino e aprendizagem, rompendo com uma visão tradicional e linear, em que o ensino formal é visto como a única via para a aprendizagem ocorrer. Na concepção mais antiga, aprender era quase sinônimo de receber conteúdos do professor ou da escola; o aluno era passivo, e o ensino, central. A aprendizagem é entendida como um processo que se dá em interação com o ensino, mas não de forma subordinada a ele. Ou seja, ela não depende exclusivamente do que é ensinado nem da maneira como o conteúdo é transmitido. Os sujeitos aprendem em diferentes contextos, com distintas experiências, de modo que ensino e aprendizagem se tornam processos autônomos, ainda que inter-relacionados. Para exemplificar, uma vez vi um vídeo sobre lutadores de jiu-jitsu e um deles explicou que o Jiu-jitsu no Brasil se desenvolveu mais do que no Japão porque os lutadores japoneses fazem exclusivamente o que o professor manda. Enquanto no Brasil os alunos fazem algumas coisas diferentes e perguntam ao professor se daquela forma pode dar certo. E desse jeito conseguimos melhorar a referida arte marcial.

No entanto, Schmidt (2005) aponta que o papel do professor de História é fundamental. O docente deve ir além da simples transmissão de informações, sendo responsável por instigar os alunos a problematizarem os conteúdos, reconhecerem diferentes pontos de vista e compreenderem a complexidade das relações históricas.

Ele é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas. (Schmidt, 2005, p. 57)

Ensinar História, nesse sentido, é possibilitar ao estudante a construção do conhecimento histórico como um processo ativo, permitindo-o enxergar as continuidades e discontinuidades que marcam os processos sociais, incluindo a trajetória dos povos indígenas. Devemos ressaltar a importância de superar uma

visão única, linear ou oficial da História, incentivando os estudantes a reconhecerem a pluralidade de narrativas e interpretações. Aspecto essencial em uma sociedade democrática e multicultural. Ao mesmo tempo, observar a função pedagógica de ajudar os alunos a compreenderem os fatos históricos como partes de sistemas complexos. Isso implica ir além da simples memorização de datas e eventos e incentivar a formulação de perguntas, a reflexão e a análise de causas, consequências e conexões entre os acontecimentos. Isso significa apresentar os conteúdos não como verdades prontas, mas como questões abertas à investigação e ao debate. O ensino da História, nesse sentido, torna-se um espaço para a construção do conhecimento, em que o aluno participa ativamente do processo de aprendizagem, desenvolvendo habilidades como a argumentação, a contextualização e a empatia histórica. Essa perspectiva está alinhada com metodologias de ensino mais críticas e investigativas, nas quais o professor atua como mediador e facilitador, e o aluno como sujeito ativo na construção de seu saber histórico.

Comemorações tradicionais, como o “Dia do Índio”, geralmente reforçam estereótipos e estigmas. Um exame crítico de tais eventos, incluindo discussões sobre música culturalmente significativa, pode ajudar os alunos a desenvolver uma compreensão mais profunda das sociedades indígenas e desafiar as narrativas dominantes. Para Ramos:

Enquanto o indígena for trabalhado nas escolas apenas um dia ao ano e visto como um ser distante do mundo dos estudantes a discriminação e o preconceito tendem a permanecer. A questão não está apenas na ausência de materiais que insiram a participação de tribos indígenas em diferentes episódios da nossa História, mas também em desinformações ou em concepções equivocadas sobre cultura e etnicidade presentes ainda entre vários professores. (Ramos, 2016, p. 46)

A integração das perspectivas indígenas nos currículos escolares é essencial para combater a discriminação e o preconceito, já que as práticas educacionais atuais geralmente marginalizam as culturas indígenas em um único dia de reconhecimento a cada ano. Esse engajamento limitado perpetua conceitos errôneos entre estudantes e educadores.

Não é interessante ter uma educação de caráter pontual e simbólico, muitas vezes restrito ao dia do índio, 19 de abril, em vez de uma abordagem contínua, crítica e integrada à formação histórica e cultural dos estudantes. O problema não

está apenas na ausência de materiais, mas também na desinformação ou concepções equivocadas que persistem entre os próprios educadores. Isso evidencia a necessidade urgente de formação inicial e continuada dos professores que contemple, de forma crítica e reflexiva, temas como etnicidade, identidade, diversidade cultural e direitos dos povos originários. Sem essa base teórica e pedagógica sólida, o risco é que os próprios educadores reproduzam visões distorcidas ou reducionistas.

4.7 Por uma educação plural e transformadora

Para uma boa prática pedagógica antirracista e inclusiva podemos elencar alguns indicativos como a utilização de fontes indígenas contemporâneas (literatura, depoimentos, vídeos, podcasts), já citadas em alguns livros didáticos como os da coleção *Jovens Sapiens*, como visto no capítulo anterior; questionar imagens e narrativas estereotipadas se ainda aparecerem nos livros didáticos; incluir narrativas orais e saberes tradicionais como formas legítimas de conhecimento histórico; promover a escuta ativa por meio de encontros, rodas de conversa ou entrevistas com lideranças indígenas; valorizar o protagonismo das culturas vivas e atuais, evitando retratar os povos indígenas apenas como figuras do passado; incentivar o uso de mídias indígenas e produções colaborativas para ampliação da diversidade de fontes; e, estimular o aluno a fazer análises críticas de fontes históricas e visuais, com autonomia e protagonismo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que teve a sua primeira versão do componente história divulgada em setembro de 2015 (Oliva; Conceição, 2023, p.21), reforça a necessidade de um currículo que valorize a diversidade étnico-racial. Para Anderson Oliva e Maria Telvira Conceição a versão da BNCC de 2015:

Era uma proposta marcante e positiva, que pelo menos tencionava descentrar o currículo de História da Educação Básica brasileira de seu eurocentrismo dominante. Seu eixo passaria a ser a história brasileira, com destaques importantes para as histórias das populações afro-brasileiras, indígenas e africanas. Por óbvio, a história europeia também se fazia presente, de forma muito próxima em relação às outras histórias. No entanto, as reações negativas ao documento, com algumas exceções, foram devastadoras. Diversos grupos de pesquisa histórica e historiadores produziram notas públicas manifestando seu descontentamento com aquela primeira versão. Ela foi deixada de lado e as duas versões seguintes restituíram o eurocentrismo aos nossos currículos. (Oliva; Conceição, 2023, p.21)

Apesar da crítica, acreditamos que a BNCC apresenta avanços. No entanto, é necessário fortalecer a legislação e garantir a aplicação efetiva das leis de combate ao racismo, além de investir na formação continuada de professores e na participação da comunidade escolar. A BNCC representa um avanço importante no combate ao racismo na educação brasileira, mas a efetiva implementação das mudanças propostas exige um esforço conjunto de educadores, gestores, famílias e da sociedade como um todo, para garantir que a escola seja um espaço de respeito, igualdade e valorização da diversidade.

Movimentos indígenas vêm reivindicando maior protagonismo na produção de conteúdos didáticos, não apenas como tema, mas como autores e sujeitos históricos. Plataformas digitais e mídias colaborativas têm sido cada vez mais utilizadas por essas comunidades para compartilhar saberes e experiências, ampliando o repertório das práticas pedagógicas possíveis.

Em síntese, os avanços na legislação e na produção de materiais didáticos representam passos importantes, mas ainda insuficientes para garantir uma abordagem verdadeiramente inclusiva e crítica sobre os povos indígenas. A superação de estereótipos, a valorização das epistemologias indígenas, a escuta ativa e a formação continuada de professores são pilares essenciais para essa transformação. A escola precisa se tornar um espaço de diálogo, reconhecimento e justiça histórica. Somente assim, poderemos construir uma educação que, de fato, reflita a diversidade cultural brasileira e contribua para uma sociedade mais justa e plural.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa buscou compreender como as narrativas produzidas por cronistas europeus do século XVI, Hans Staden, Jean de Léry e André Thevet, contribuíram para a formação de um imaginário sobre os povos indígenas brasileiros e de que forma essas representações se perpetuaram, foram reelaboradas ou contestadas nos livros didáticos de História utilizados na educação básica, em especial nas coleções Teláris (PNLD 2020–2023) e Jovem Sapiens (PNLD 2024–2027).

A análise das fontes primárias evidenciou que, embora os cronistas tenham apresentado diferentes nuances na descrição dos povos originários, suas obras estiveram marcadas por elementos eurocêntricos, por vezes reforçando estereótipos de selvageria e práticas exóticas, como a antropofagia, e por vezes reconhecendo virtudes como hospitalidade, racionalidade e solidariedade. Tais representações, entretanto, foram apropriadas e reinterpretadas ao longo do tempo, sendo incorporadas nos discursos historiográficos e, posteriormente, nos materiais escolares.

Os cronistas vinham para “o novo mundo” com a mente imersa na cultura e dogmas religiosos do “velho mundo”, e ao se depararem com uma nova cultura e conceitos religiosos diferentes, aconteceu um “choque” de realidades que reverberou de forma preconceituosa na Europa, fazendo com que a cultura indígena se aproximasse da noção de inferno dos europeus. O que nós conhecemos como antropofagia foi exportado como canibalismo aumentando ainda mais a ideia de que o nativo era selvagem e que precisava ser catequizado.

Por diversas vezes, em trechos das obras dos três cronistas estudados, podemos ver pensamentos e atitudes racionais dos indígenas. Por exemplo, na citação de Léry onde este descreve a conversa que teve com um velho nativo. Podemos observar o quão racional eles eram. A ideia que é loucura acumular riquezas ao ponto de não a aproveitar em vida é em minha concepção um pensamento muito sensato. Outro exemplo da racionalidade dos nativos, citado por Hans Staden, é quando ele diz que os indígenas raramente brigavam entre si e compartilhavam, com todos, o que possuíam de comida. Um exemplo até para nossa sociedade atual, na qual vemos constantemente exemplos de egoísmo e desavenças. Por outro lado, Léry cita atitudes condenáveis de alguns europeus. Chega a dizer que muitos preferiam viver entre os indígenas a conviverem com Villegagnon. Pois, este maltratava de forma cruel os seus próprios colaboradores.

Em relação à guerra travada entre as etnias que aqui viviam, fica evidente que se tratava de um elemento estruturante da vida social. A guerra unia os grupos. Para o ritual de antropofagia outras etnias aliadas eram chamadas. Era um evento que movimentava toda a região. O algoz se torna neste momento uma pessoa com mais importância para o grupo. É dado a este o direito de ter mais uma mulher, de mais uma incisão em seu braço e até o direito de ter mais um nome acrescentado ao seu. Para Maria Regina, “a vontade de vingar-se movia a sociedade tupinambá e,

portanto, os inimigos eram indispensáveis para a continuidade do grupo, como afirmam Viveiros de Castro e Carneiro da Cunha”. (Almeida, 2010, p. 37)

Logicamente, para os europeus, que tinham o cristianismo como religião, que tinham a ideia de pecado enraizada, jamais iriam aceitar a nudez e a cultura antropofágica dos indígenas. Dois dos sete pecados capitais encontramos aqui. A luxúria e a ira. No entanto, para os povos originários não existiam pecados. Os nativos não tinham ideia do que significava o pecado, criação do cristianismo. Sendo assim, os indígenas agiam de acordo com o seu próprio código de conduta.

No exame dos livros didáticos, constatou-se avanços legais e pedagógicos representados pela Lei nº 11.645/2008 e outras políticas afirmativas, como a criação do Profhistória. As coleções falam sobre os textos produzidos pelos próprios indígenas, apresentam a diversidade de línguas, mostrando que aproximadamente mil línguas deixaram de existir. Uma reflexão importante sobre a ideia do “índio preguiçoso” foi feita na coleção Teláris. Mostrando que não havia sentido para o indígena na acumulação de riquezas. A coleção Jovem Sapiens também nos alerta sobre a dependência dos europeus em relação aos indígenas, tanto na extração do Pau-Brasil, quanto para a própria sobrevivência. Pois, os indígenas os ensinaram a caçar, pescar e a semear.

Mas, embora as coleções Jovem Sapiens e Teláris apresentem sinais de ruptura com certos modelos narrativos tradicionais, há, em ambas as coleções, desafios a serem superados no sentido de promover uma efetiva valorização da diversidade cultural e histórica dos povos originários. Pois, estes ainda continuam sendo estudados, nos livros didáticos, apenas em certos momentos. Os indígenas deveriam ser estudados de forma contínua em nossa história.

Nesse sentido, a investigação corrobora o entendimento de que a simples adequação formal dos conteúdos escolares às diretrizes legais não é suficiente para promover uma educação crítica e plural. A mediação docente se revela central, pois é o professor quem transforma a informação em conhecimento significativo, capaz de estimular reflexões, questionamentos e a desconstrução de preconceitos.

O produto educacional desenvolvido, um jogo de cartas com textos e imagens problematizados, representa uma tentativa prática de operacionalizar esses princípios no contexto escolar, oferecendo aos estudantes uma experiência lúdica e interativa que favoreça o pensamento histórico e o reconhecimento da pluralidade cultural brasileira. Ao propor atividades que diferenciam conceitos, contextualizam

imagens e estimulam o debate, o material busca contribuir para a construção de narrativas mais justas e representativas.

Por fim, esta dissertação reafirma que a história ensinada na escola deve transcender a mera transmissão de dados e fatos. É necessário compreender que a memória coletiva é um campo de disputas, e que a representação dos povos indígenas na educação formal é parte dessa arena. A superação de estereótipos, a valorização de diferentes cosmologias e a incorporação de múltiplas vozes são passos fundamentais para a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática. Assim, mais do que revisitar o passado, cabe-nos ressignificá-lo, de modo que a narrativa histórica contribua para o respeito às diferenças e para o fortalecimento da justiça social no presente e no futuro.

FONTES

BUENO, Eduardo. Introdução. *In*: STADEN, Hans. **Duas viagens ao Brasil: primeiros registros sobre o Brasil**. Porto Alegre: L&PM, 2019.

DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco. **Jovem Sapiens**. 6º ano. 1.ed. São Paulo: Scipione, 2022.

DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco. **Jovem Sapiens**. 7º ano. 1.ed. São Paulo: Scipione, 2022.

DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco. **Jovem Sapiens**. 8º ano. 1.ed. São Paulo: Scipione, 2022.

DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco. **Jovem Sapiens**. 9º ano. 1.ed. São Paulo: Scipione, 2022.

GAFFAEL, Paul. Bibliografia. *In*: LÉRY, Jean. **Viagem à Terra do Brasil**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 2007.

LÉRY, Jean. **Viagem à Terra do Brasil**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 2007.

PINTO, Estevão. Prefácio do tradutor. *In*: THEVET, André. **Singularidades da França Antártica, a que outro chamam de América**. Brasília: Senado Federal, 2018.

STADEN, Hans. **Duas viagens ao Brasil: primeiros registros sobre o Brasil**. Porto Alegre: L&PM, 2019.

THEVET, André. **Singularidades da França Antártica, a que outro chamam de América**. Brasília: Senado Federal, 2018.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. **Teláris**. 6º ano. 1.ed. São Paulo: Ática, 2018.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. **Teláris**. 7º ano. 1.ed. São Paulo: Ática, 2018.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. **Teláris**. 8º ano. 1.ed. São Paulo: Ática, 2018.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. **Teláris**. 9º ano. 1.ed. São Paulo: Ática, 2018.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.
- BARROS, R. O uso da imagem nas aulas de História. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24., 2007, São Leopoldo. **Anais** do XXIV Simpósio Nacional de História – História e multidisciplinaridade: territórios e deslocamentos. São Leopoldo: Unisinos, 2007. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548210414_f783b7bb64cccb0a8e6fdb1a116fcc53.pdf. Acesso em 12/07/2025.
- BITTENCOURT, C. Confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada a história profana. *In*: **Revista Brasileira de História**, v. 13, n. 25-6, p. 193-221, 1993.
- BITTENCOURT, C. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BITTENCOURT, C. Livro didáticos entre textos e imagens. *In*: BITTENCOURT, C. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, Brasília, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 20 de abr. de 2025
- BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Inclui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afrobrasileira e indígena. Brasil: Câmara dos Deputados, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 20 de abr. 2025.
- BRASIL. **Marco Referencial de Equidade na Educação – Política Nacional de Educação Escolar Indígena nos territórios etnoeducacionais**. Ministério da Educação. Brasília, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pacto-eja/educacao-indigena.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2025.
- BRASIL. **Guia digital PNLD 2020**. Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/guia-pnld-2020>. Acesso em: 14 mai. 2025
- BULFINCH, T. **O livro de ouro da mitologia: histórias de deuses e heróis**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.
- CAMPOS, Flávio de; CLARO, Regina; DOLHIKOFF, Miriam. **História nos dias de hoje**. 6º ano. 2.ed. São Paulo: Leya, 2015a.
- CAMPOS, Flávio de; CLARO, Regina; DOLHIKOFF, Miriam. **História nos dias de hoje**. 7º ano. 2.ed. São Paulo: Leya, 2015b.
- CAMPOS, Flávio de; CLARO, Regina; DOLHIKOFF, Miriam. **História nos dias de hoje**. 8º ano. 2.ed. São Paulo: Leya, 2015c.

CAMPOS, Flávio de; CLARO, Regina; DOLHIKOFF, Miriam. **História nos dias de hoje**. 9º ano. 2.ed. São Paulo: Leya, 2015d.

CERRI, L. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CERTEAU, M. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHESNEAUX, J. **Devemos fazer tabula rasa do passado?** São Paulo: Ática, 1989, p.

FARGE, A. **O sabor do arquivo**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FERREIRA Jr., A; BITTAR, M. O coronel passarinho e o regime militar: o último intelectual orgânico?. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.23, p. 3 –25, set. 2006

FERREIRA Jr., A; Bittar, M. Jarbas Passarinho, Ideologia Tecnocrática e a ditadura militar. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.23, p. 3 –25, set. 2006 - ISSN: 1676-2584

FERREIRA, M. **A História como Ofício: a constituição de um campo disciplinar**. 1. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

FILHO, Luiz Severino da Costa. **OS POVOS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA APROVADOS PELO PNLD EDIÇÃO 2018: UMA ANÁLISE NO MANUAL DO PROFESSOR**. 2020. Dissertação (Mestrado profissional de Sociologia) – Fundação Joaquim Nambuco, Recife, 2020.

HOLLANDA, S. *et al.* **História da civilização**. 7. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974.

HOLLANDA, S. *et al.* **História do Brasil: da independência aos nossos dias**. vol. 2. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972b.

HOLLANDA, S. *et al.* **História do Brasil: das origens à independência**. vol. 1. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972a.

Karnal, L. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. L Karnal (org.) - 5.ed. São Paulo: Contexto, 2007.

MACIEL, Rodrigo José Rodrigues; SANTANA, Gilberto Freire de: REFLEXÕES DECOLONIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA: (RE)PENSANDO HANS STADEN EM SALA DE AULA. **Veredas da História**, [online], v. 15, n. 1, p. 96-123, jun., 2022, ISSN 1982-4238, acesso em 26/05/2025.

MIRANDA, S.; LUCA, T. O livro didático de hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004.

MUNAKATA, K. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 51-66. set./dez. 2012.

OLIVA, A.; CONCEIÇÃO, M. A construção de epistemologias insubmissas e os caminhos possíveis para uma educação antirracista e anticolonial: reflexões sobre os 20 anos da Lei 10.639/2003. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 12, n. 25, p. 6-29, jul. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v12i25.1080>. Acesso em 12/07/2025.

PEREIRA, Rafaela Sabrina Barbosa. O trânsito entre imagem escrita e imagem iconográfica em Theodore De Bry na representação da barbárie americana. *In*: XVII SEMANA DE HUMANIDADES DA UFRN. **Anais** da Semana de Humanidades da UFRN. Natal: UFRN, 2009. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT07/7.10.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2024a.

RAMOS, Carla Cristina Bernardino. **Presença indígena em Araruama: patrimônio e ensino de História**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

RIBEIRO, J. **Rudimentos de História do Brasil: curso primário**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1910.

SALIBA, Elias Thomé. Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo das imagens. *In*: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005.

SCHMIDT, M. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. *In*: BITTENCOURT, C.(org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005.

SERRA, Elizabeth Fernanda Machado. **Produção de Presença no Ensino de História e Cultura Indígena: representações no livro didático**. 2020. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2020.

SILVA, Daniel Neves. Canibalismo; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/canibalismo.htm>. Acesso em 20 de fevereiro de 2025.

SILVA, A; NASCIMENTO, E; GOMES, A; COSTA, A. A formação de professores – saberes da docência e a identidade do professor. *In*: SANTOS, M.; LEAL, I. (orgs.). **Formação de professores e profissão docente no Brasil: aspectos históricos, tendências e inovações**. Campina Grande: Editora Amplla, 2022. p. 10–17.

SILVA, E. Povos indígenas: história, cultura e o ensino a partir da Lei 11.645. **Revista Historien** UPE/Petrolina, v. 7, 2012.

SILVA, E. Relações entre imagens e textos no ensino de história. **Revista de história**. n. 22, João Pessoa, jan./ jun. 2010.

SIQUEIRA, Adriel Jonathas Fernandes. **Entre penas e flechas : representações da temática indígena em livros didáticos de história a partir da Lei nº 11.645/08**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-árido, Mossoró, RN, 2019.

SOUZA, L. **O diabo e a Terra de Santa Cruz: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial**. 9. reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

TODOROV, T. **A conquista da América: a questão do outro**. Trad: Beatriz Perrone Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PRODUTO

COMO JOGAR

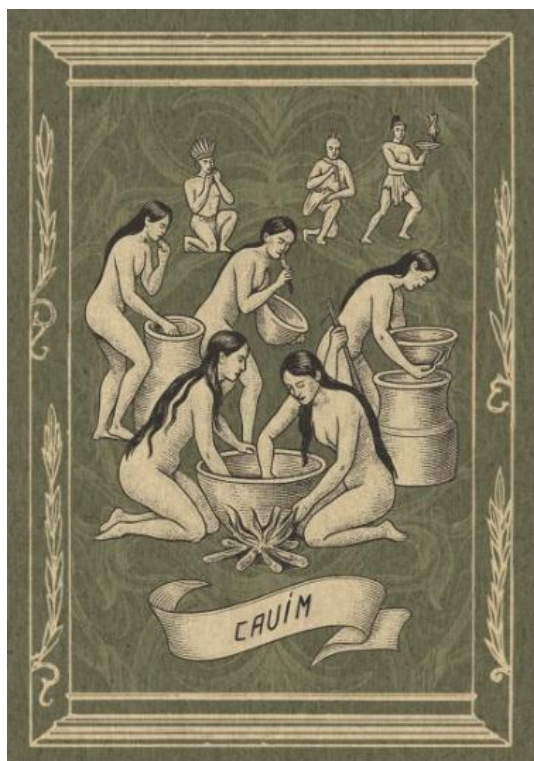
O total de participantes pode variar de 2 a 4 jogadores. Inicialmente, as cartas dos dois grupos devem ser colocadas para baixo. Depois de organizadas, as cartas ilustradas devem ser aleatoriamente distribuídas sobre a área de realização do jogo, que pode ser uma mesa ou um tapete.

O segundo bloco com as informações deve encontrar-se virada para baixo. O primeiro jogador, pega uma carta desse bloco, lê uma das dicas e escolhe entre os demais jogadores para responder à questão e escolher entre as imagens àquela que corresponde à informação lida.

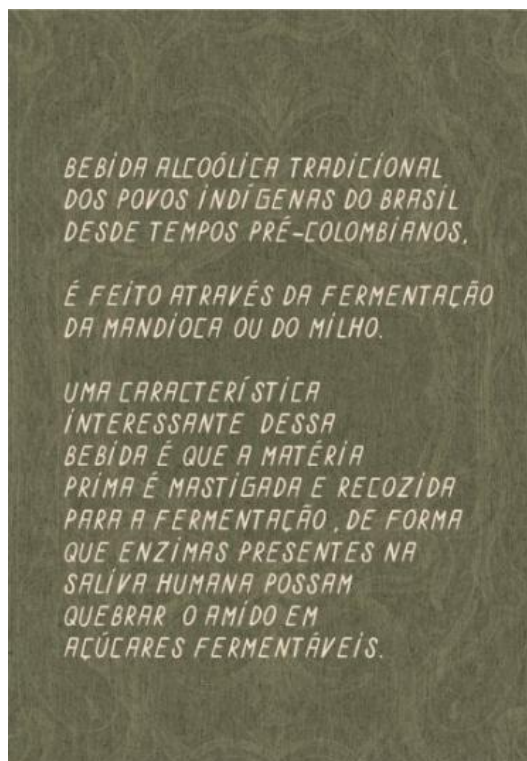
Se o jogador acertar, ele fica com as cartas, em caso de erro as cartas voltam para o jogo. As jogadas se desenvolvem dessa forma e ganha a partida quem conseguir juntar mais pares de cartas. Encerrada a partida, o professor utiliza o manual para contextualizar cada ilustração que aparece no jogo.

CARTAS

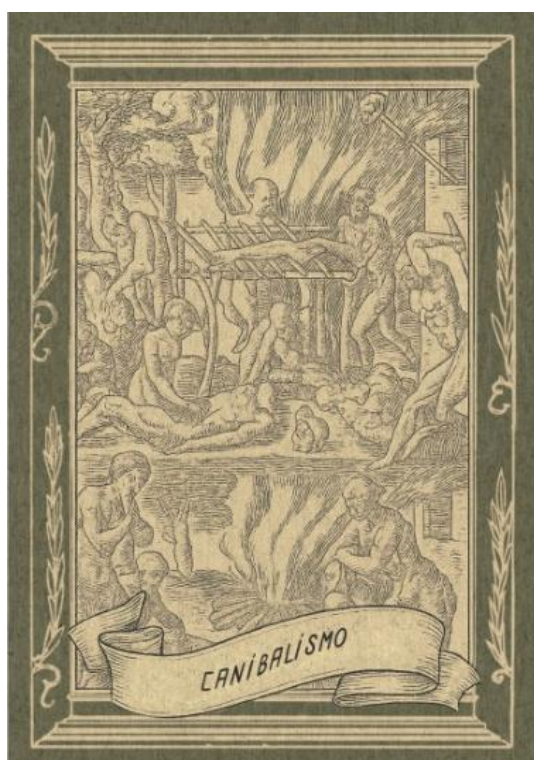
Carta Ilustrativa: cauim



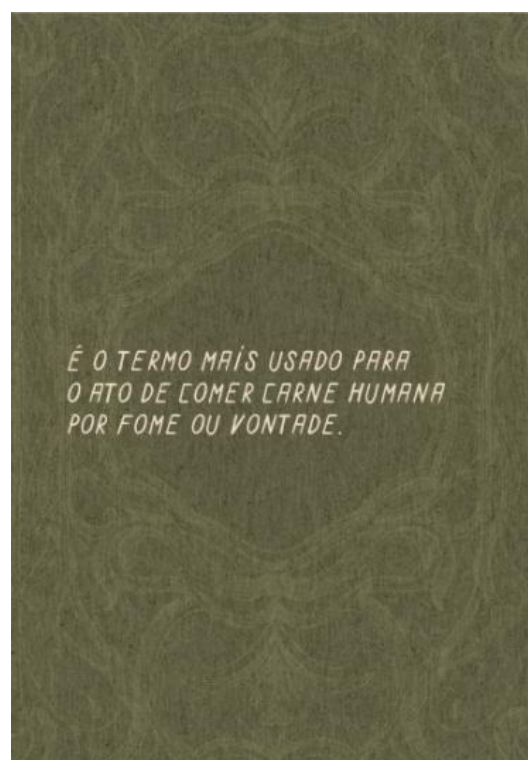
Carta resposta: cauim



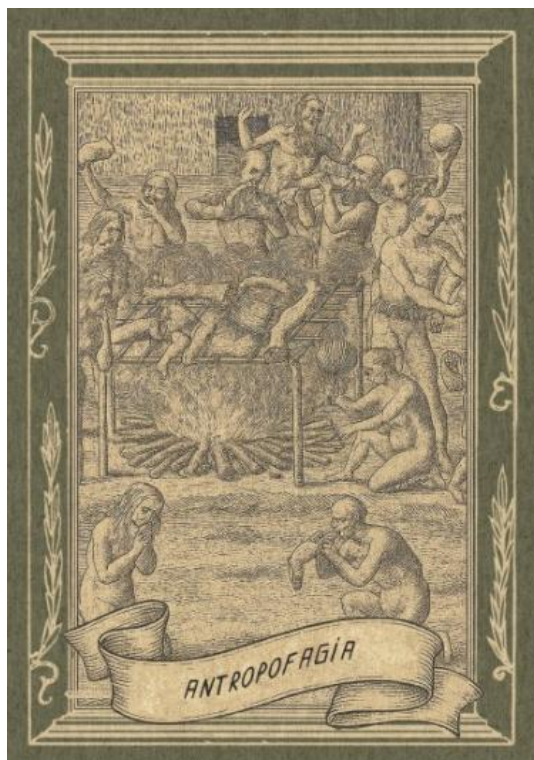
Carta Ilustrativa: canibalismo



Carta resposta: canibalismo



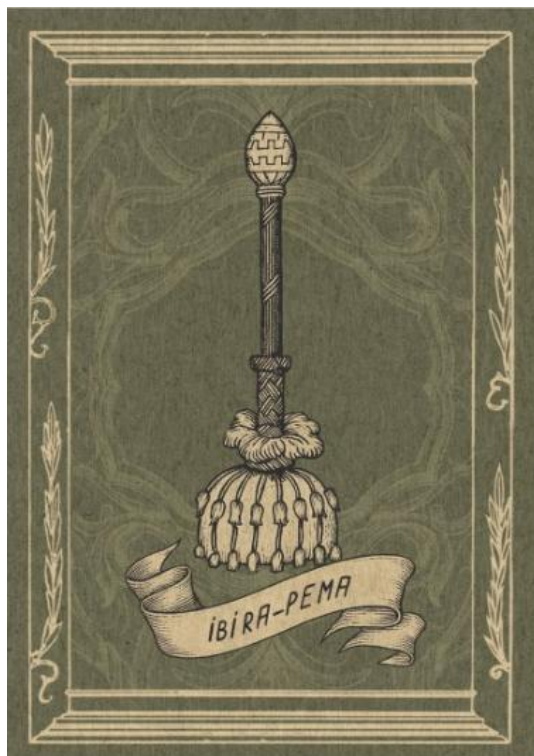
Carta Ilustrativa: antropofagia



Carta resposta: antropofagia

*O TUPÍNAMBÁ PRATICAVAM
COMO UM RÍTUAL DE VINGANÇA
E ABSORÇÃO DA FORÇA DOS
INIMIGOS CAPTURADOS.*

Carta Ilustrativa: ibira-pema



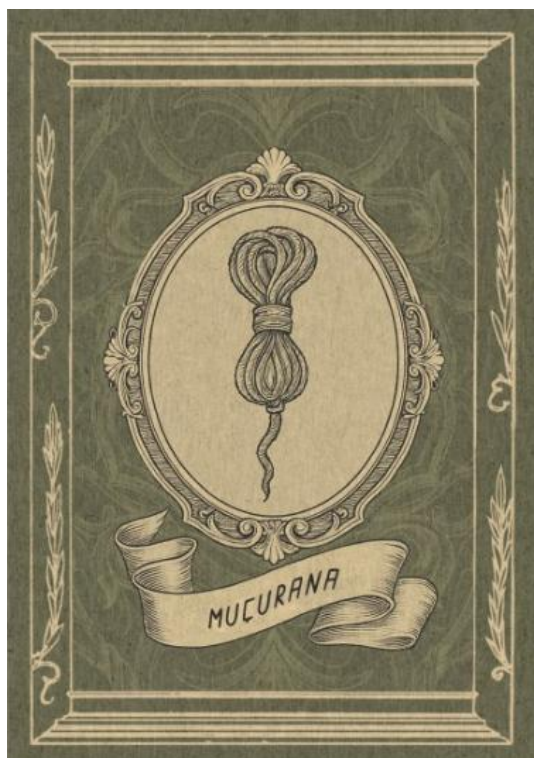
Carta resposta: ibira-pema

*PORRETE DE MADEIRA COM
QUE OS TUPÍNAMBÁ, QUE
HABITAVAM A MAIOR PARTE
DO LITORAL BRASILEIRO NO
SÉCULO XVI, MATAVAM SEUS
PRISIONEIRO DE GUERRA.*

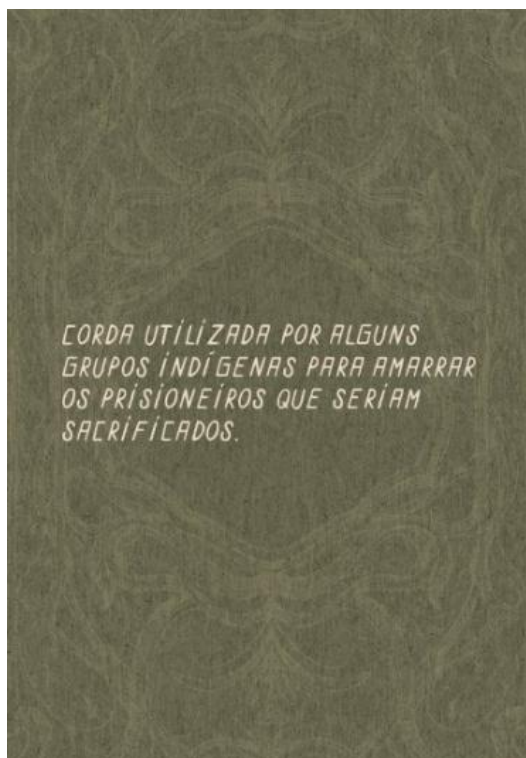
*MEDIA MAIS DE UMA BRÇA
DE COMPRIMENTO.*

*COSTUMAVA SER PINTADO
E DECORADO COM PENAS.*

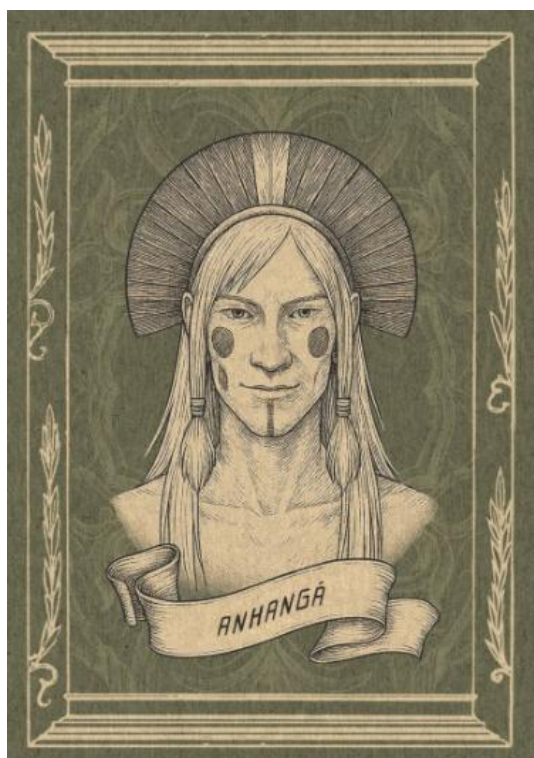
Carta Ilustrativa: muçurana



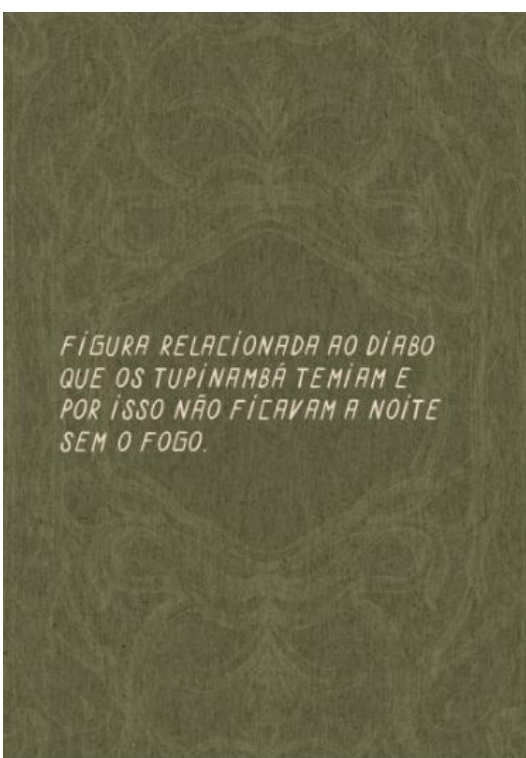
Carta resposta: muçurana



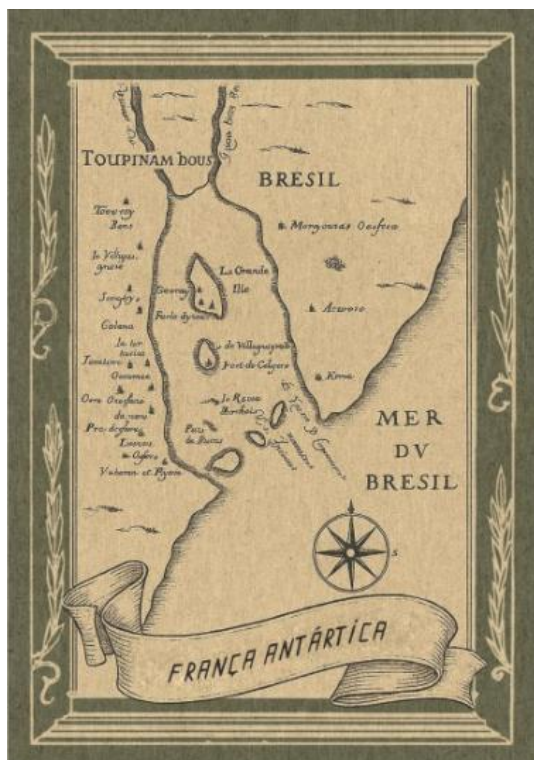
Carta Ilustrativa: anhangá



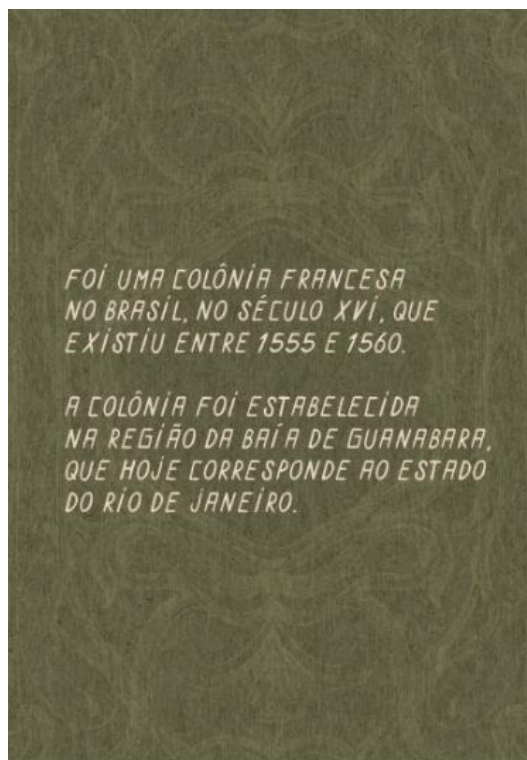
Carta resposta: anhangá



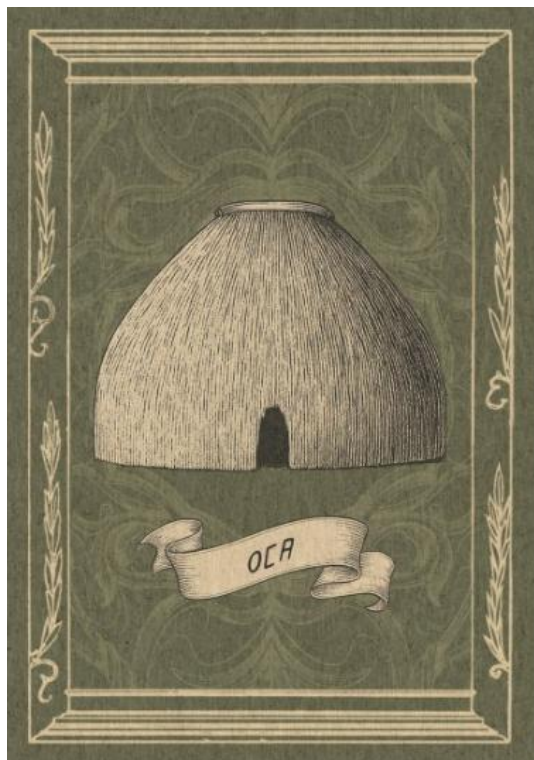
Carta Ilustrativa: França Antártica



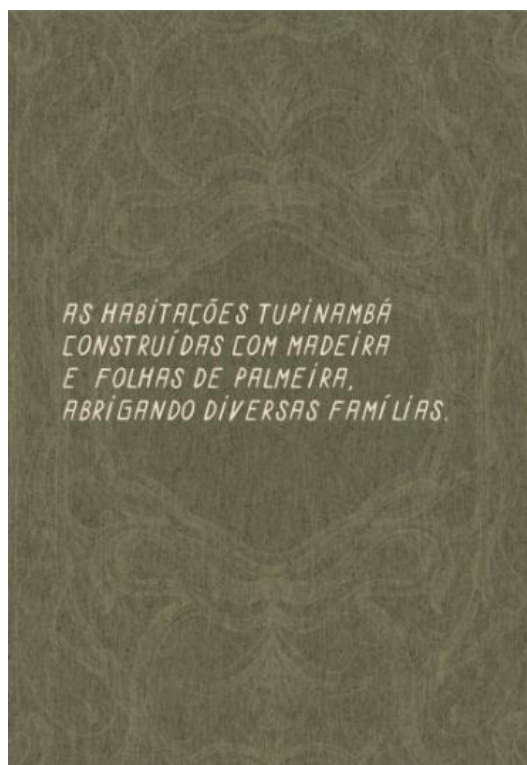
Carta resposta: França Antártica



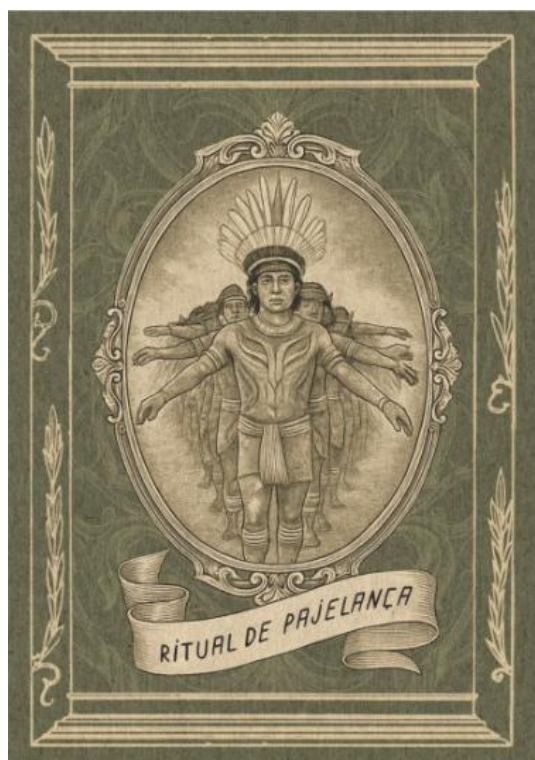
Carta Ilustrativa: oca



Carta resposta: oca



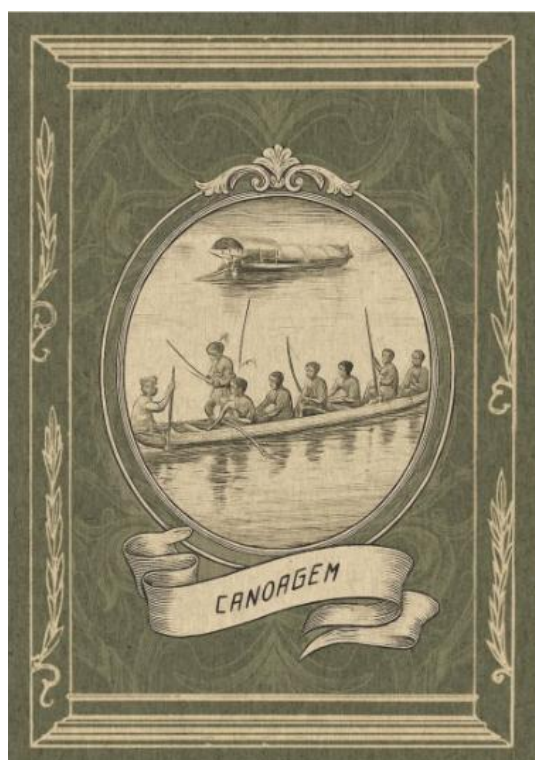
Carta Ilustrativa: pajelança



Carta resposta: pajelança

ERA UMA CERIMÔNIA ESPÍRITUAL
REALIZADA PELOS PAJÉS, LÍDERES
ESPÍRITUAIS, PARA CURA E CONEXÃO
COM OS ESPÍRITOS.

Carta Ilustrativa: canoagem

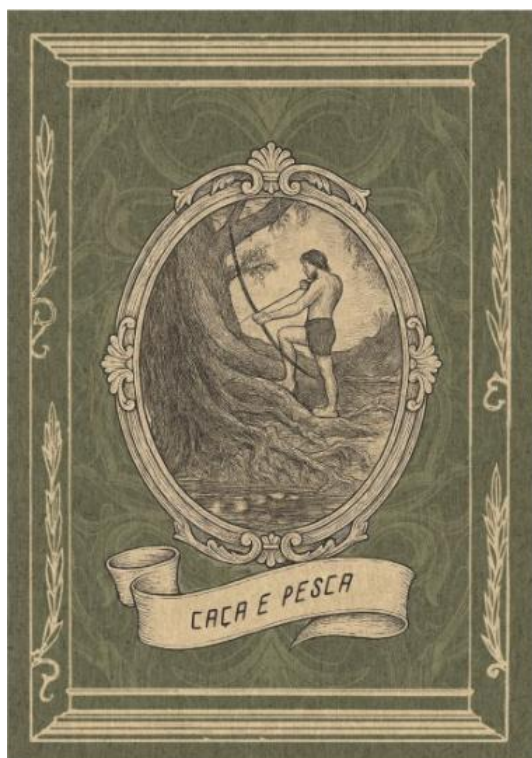


Carta resposta: canoagem

AS CANOAS ERAM
ESSENCIAIS PARA
TRANSPORTE,
PESCA E GUERRA.

FEITAS DE TRONCOS
ESCAVADOS, ERAM LEVES
E RÁPIDAS NOS RIOS.

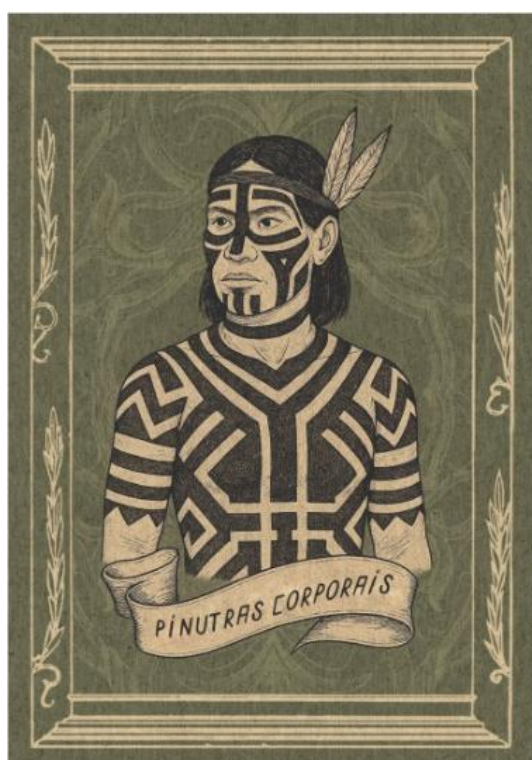
Carta Ilustrativa: caça e pesca



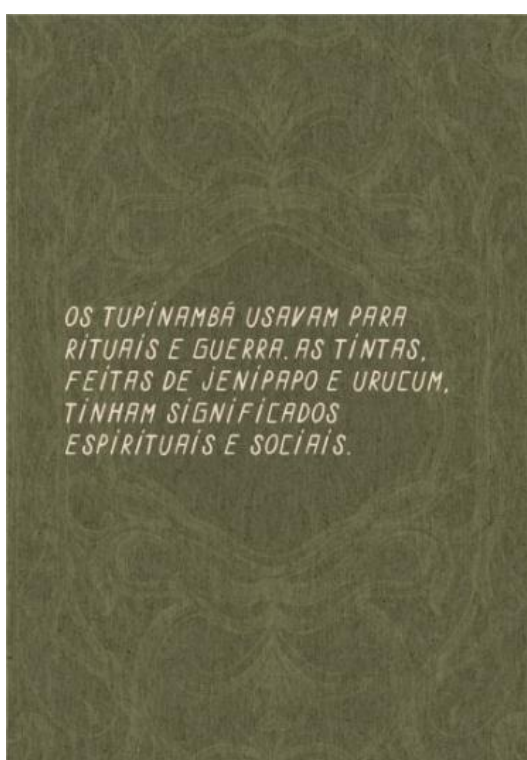
Carta resposta: caça e pesca



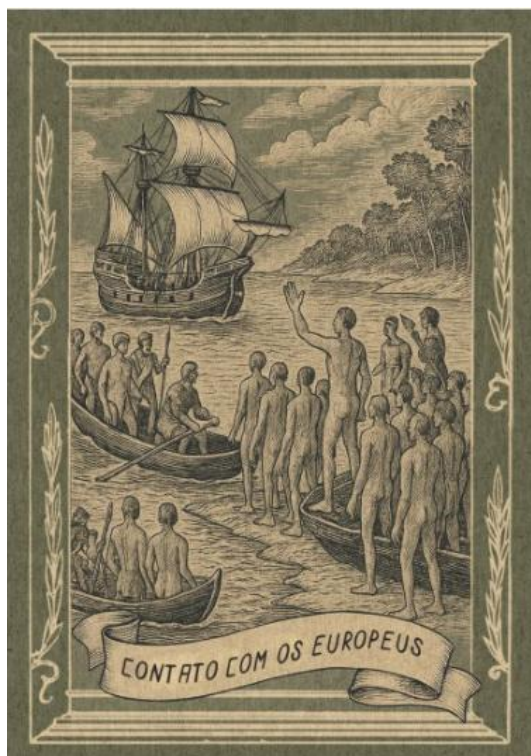
Carta Ilustrativa: pintura corporal



Carta resposta: pintura corporal



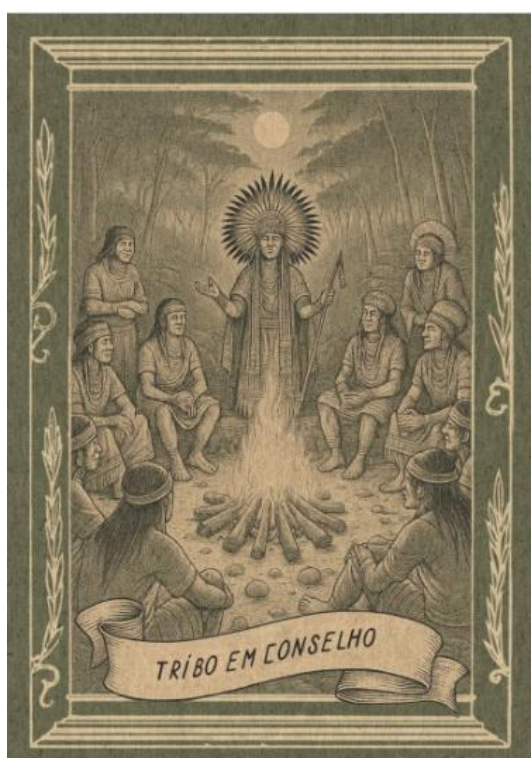
Carta Ilustrativa: contato com europeus



Carta resposta: contato com europeus

OS TUPINAMBÁ TROCARAM
BENS COM OS EUROPEUS, COMO
FERRAMENTAS E TECIDOS,
MAS TAMBÉM SOFRERAM
CONFLITOS E EPIDEMIAS
TRAZIDAS PELOS
COLONIZADORES.

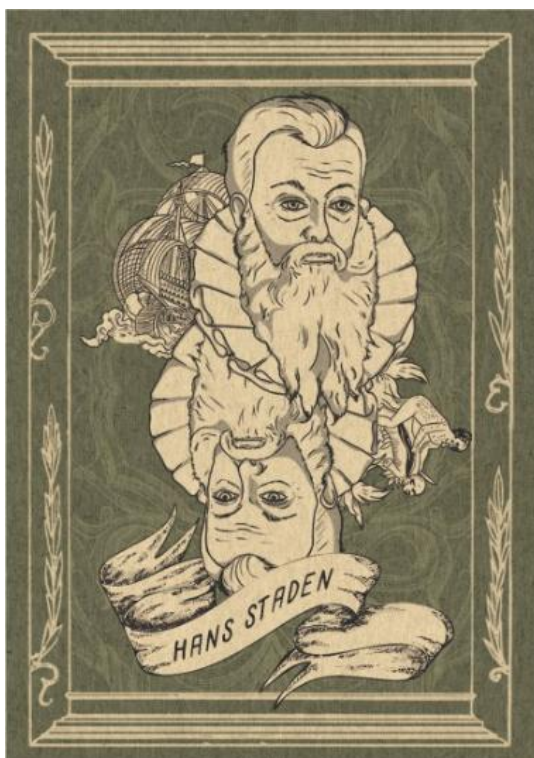
Carta Ilustrativa: tribo em conselho



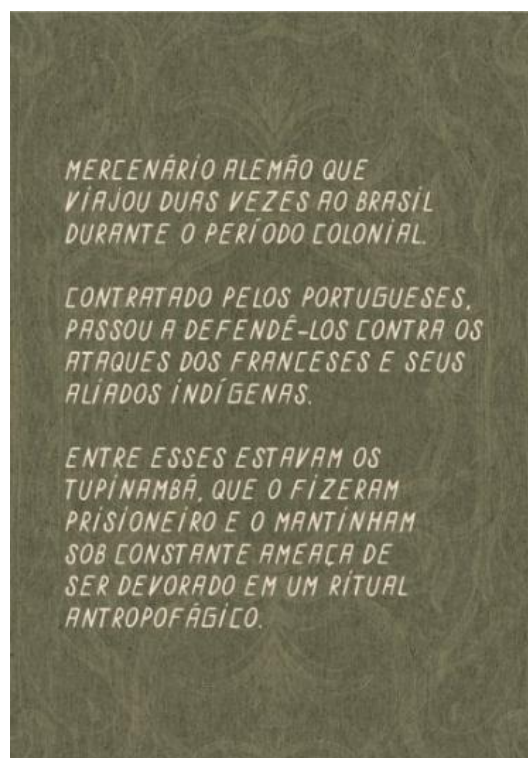
Carta resposta: tribo em conselho

OS TUPINAMBÁ TOMAVAM
DECISÕES COLETIVAS EM
CONSELHOS LIDERADOS PELOS
MAIS VELHOS E GUERREIROS
EXPERIENTES.

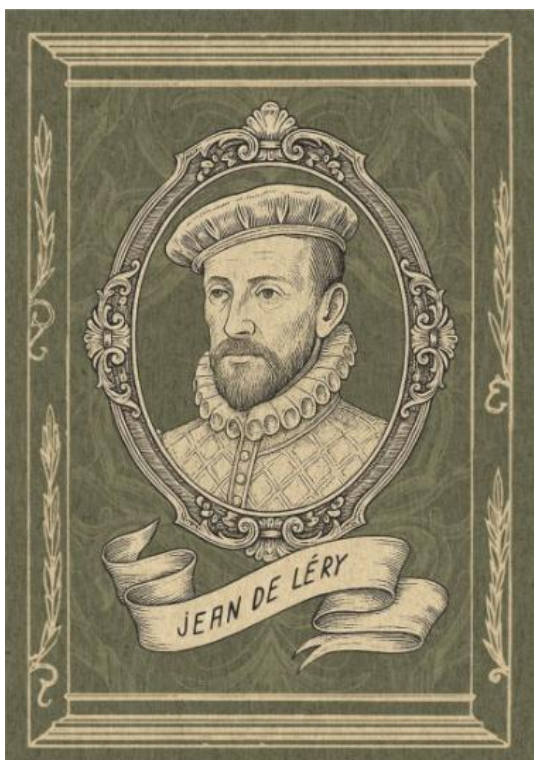
Carta Ilustrativa: Hans Staden



Carta resposta: Hans Staden



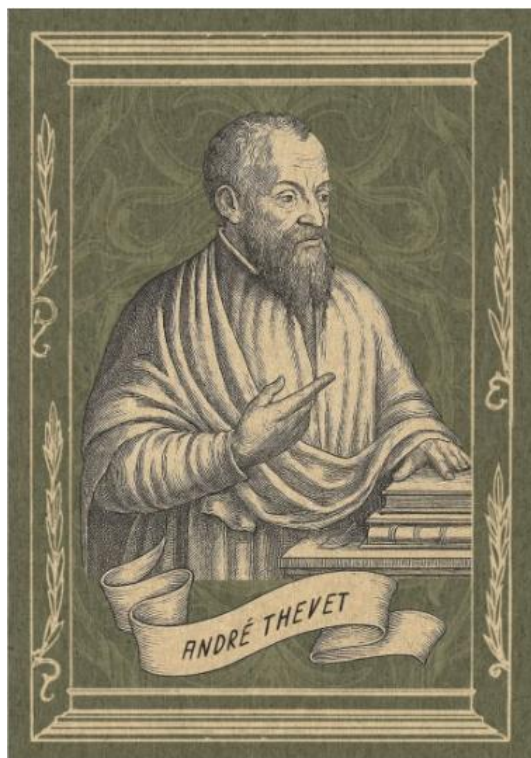
Carta Ilustrativa: Jean de Léry



Carta resposta: Jean de Léry



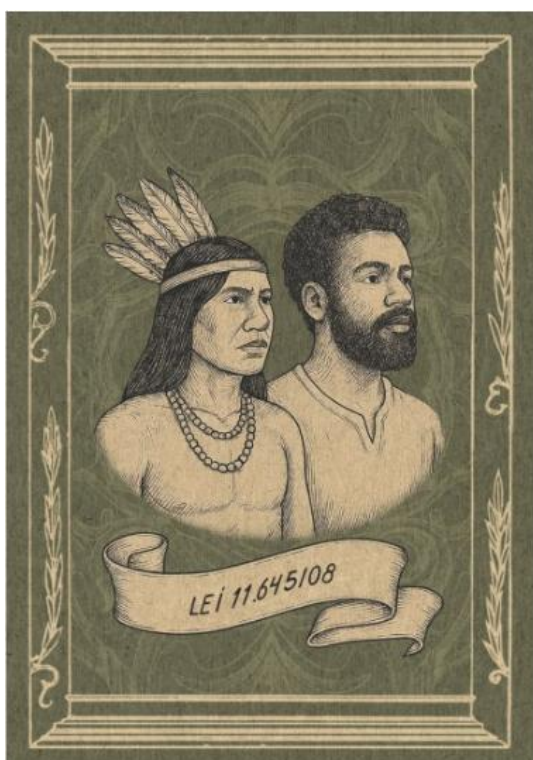
Carta Ilustrativa: André Thevet



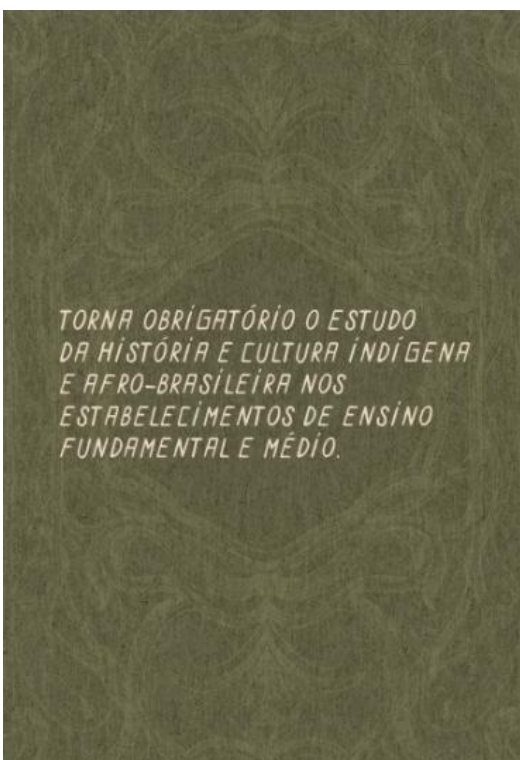
Carta resposta: André Thevet



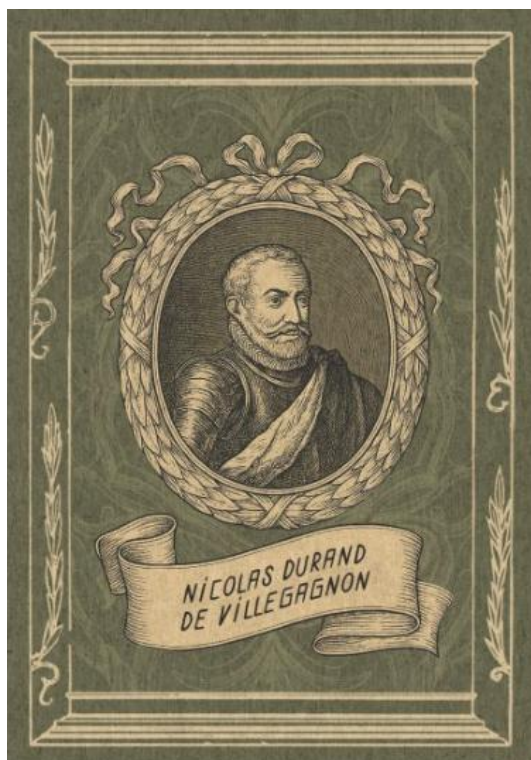
Carta Ilustrativa: Lei nº 11.645/08



Carta resposta: Lei nº 11.645/08



Carta Ilustrativa: Villegagnon

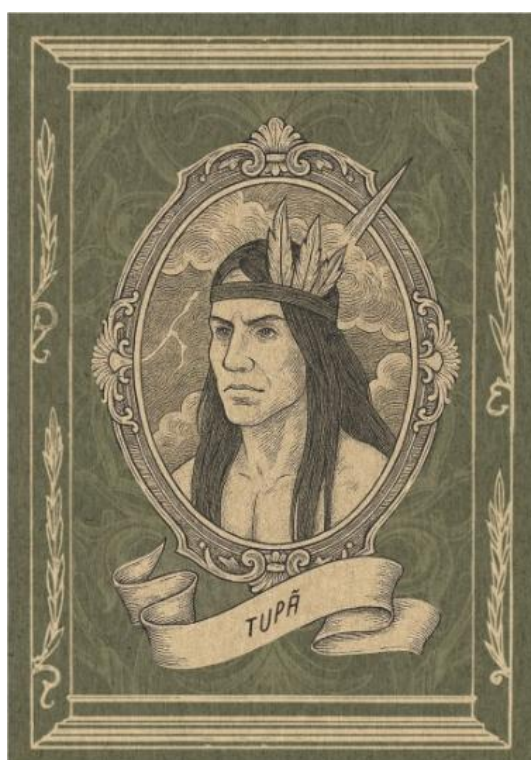


Carta resposta: Villegagnon

FOI UM CAVALEIRO DA ORDEM DE MALTA E DÍPLOMATA QUE COMO OFICIAL NAVAL ALCANÇOU A DISTINÇÃO E TÍTULO DE VICE-ALMIRANTE DA BRETANHA.

NOTABILIZOU-SE, ENTRE OUTROS FEITOS, PELA FUNDAÇÃO DE UM ESTABELECIMENTO COLONIAL NA COSTA DO BRASIL, A FRANÇA ANTÁRTICA, COMBATIDA E ERRADICADA POR FORÇAS PORTUGUESAS.

Carta Ilustrativa: Tupã



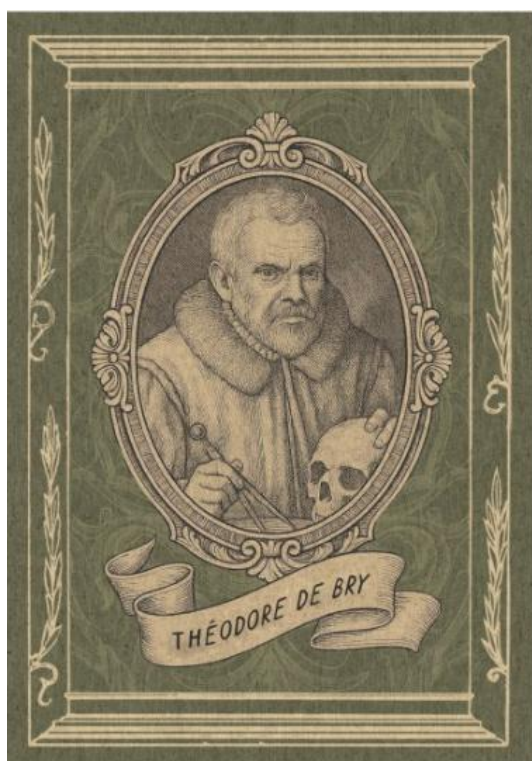
Carta resposta: Tupã

NA LÍNGUA TUPI SIGNIFICA TROVÃO.

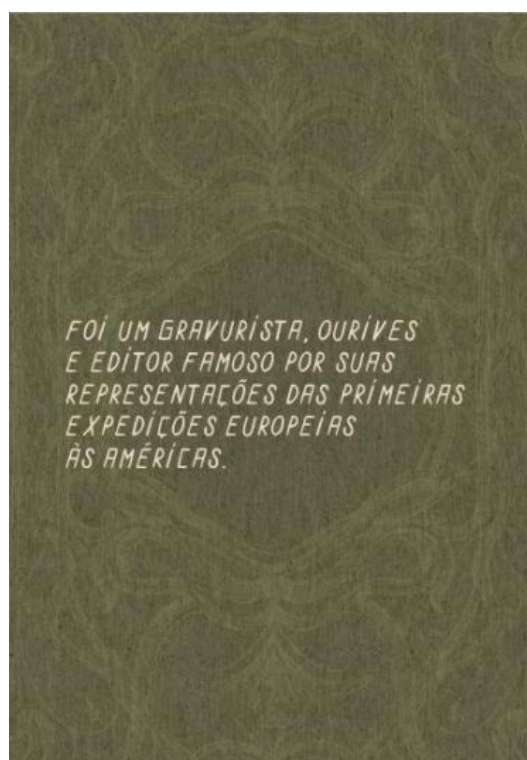
É UMA ENTIDADE DA MÍTOLÓGIA TUPI-GUARANÍ.

NÃO ERA EXATAMENTE UM DEUS, MAS SIM UMA MANIFESTAÇÃO DE UM DEUS NA FORMA DE SOM DO TROVÃO.

Carta Ilustrativa: Theodore de Bry



Carta resposta: Theodore de Bry



ARTE PARA IMPRESSÃO



<p>MERCENÁRIO ALEMÃO QUE VIAJOU DUAS VEZES AO BRASIL DURANTE O PERÍODO COLONIAL.</p> <p>CONTRATADO PELOS PORTUGUESES, PASSOU A DEFENDÊ-LOS CONTRA OS ATAQUES DOS FRANCESES E SEUS ALIADOS INDÍGENAS.</p> <p>ENTRE ESSES ESTAVAM OS TUPINAMBÁ, QUE O FIZERAM PRISIONEIRO E O MANTINHAM SOB CONSTANTE AMEAÇA DE SER DEVORADO EM UM RITUAL ANTROPOFÁGICO.</p>	<p>MISSIONÁRIO E EXPLORADOR FRANCÊS, CONHECIDO POR SEU LIVRO 'VIAGEM A TERRA DO BRASIL', PUBLICADO EM 1578.</p> <p>OFERECE UM RELATO DETALHADO DE SUAS INTERAÇÕES COM OS TUPINAMBÁ.</p> <p>SUA OBRA É MARCADA POR UMA PERSPECTIVA MAIS EMPÁTICA EM RELAÇÃO AOS INDÍGENAS. DISCUTE ASPECTOS RELIGIOSOS, CULTURAIS E NATURAIS DO BRASIL.</p>	<p>BEBIDA ALCOÓLICA TRADICIONAL DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL DESDE TEMPOS PRÉ-COLOMBIANOS.</p> <p>É FEITO ATRAVÉS DA FERMENTAÇÃO DA MANDIOCA OU DO MILHO.</p> <p>UMA CARACTERÍSTICA INTERESSANTE DESSA BEBIDA É QUE A MATÉRIA PRIMA É MASTIGADA E RECOZIDA PARA A FERMENTAÇÃO, DE FORMA QUE ENZIMAS PRESENTES NA SALIVA HUMANA POSSAM QUEBRAR O AMIDO EM AÇÚCARES FERMENTÁVEIS.</p>	<p>AS HABITAÇÕES TUPINAMBÁ CONSTRUÍDAS COM MADEIRA E FOLHAS DE PALMEIRA, ABRIGANDO DIVERSAS FAMÍLIAS.</p>
<p>PORRETE DE MADEIRA COM QUE OS TUPINAMBÁ, QUE HABITAVAM A MAIOR PARTE DO LITORAL BRASILEIRO NO SÉCULO XVI, MATAVAM SEUS PRISIONEIRO DE GUERRA.</p> <p>MEDIA MAIS DE UMA BRANÇA DE COMPRIMENTO.</p> <p>COSTUMAVA SER PINTADO E DECORADO COM PENAS.</p>	<p>CORDA UTILIZADA POR ALGUNS GRUPOS INDÍGENAS PARA AMARRAR OS PRISIONEIRO QUE SERIAM SACRIFICADOS.</p>	<p>ERA UMA CERIMÔNIA ESPIRITUAL REALIZADA PELOS PAJÉS, LÍDERES ESPIRITUAIS, PARA CURA E CONEXÃO COM OS ESPÍRITOS.</p>	<p>AS CANOAS ERAM ESSENCIAIS PARA TRANSPORTE, PESCA E GUERRA.</p> <p>FEITAS DE TRONCOS ESCAVADOS, ERAM LEVES E RÁPIDAS NOS RIOS.</p>



<p>OS TUPINAMBÁ CAÇAVAM COM ARCO E FLECHA E PESCAVAM COM REDES E ARMADILHAS. ALIMENTAVAM-SE DE PEIXES, ANTAS, PACAS E FRUTOS DA FLORESTA.</p>	<p>OS TUPINAMBÁ USAVAM PARA RITUAIS E GUERRA AS TINTAS, FEITAS DE JENIPAPO E URUCUM. TÍNHAM SIGNIFICADOS ESPÍRITUAIS E SOCIAIS.</p>	<p>OS TUPINAMBÁ TROCARAM BENS COM OS EUROPEUS, COMO FERRAMENTAS E TECIDOS, MAS TAMBÉM SOFRERAM CONFLITOS E EPIDEMIAS TRAZIDAS PELOS COLONIZADORES.</p>	<p>OS TUPINAMBÁ TOMAVAM DECISÕES COLETIVAS EM CONSELHOS LIDERADOS PELOS MAIS VELHOS E GUERREIROS EXPERIENTES.</p>
<p>FRATE FRANCÊS QUE DETALHA ASPECTOS DA VIDA DOS TUPINAMBÁ, COMO OS HÁBITOS ALIMENTARES, CULTURAIS E RELIGIOSOS, COM FOCO PARTICULAR NO CANNIBALISMO.</p> <p>EM SUA OBRA DESCREVE TODA SUA VIAGEM PORMENORIZANDO OS LOCAIS POR ONDE PASSA, A FLORA E A FAUNA, DESCREVENDO MINUCIOSAMENTE OS ANIMAIS E PLANTAS QUE SÃO ESTRANHAS AO SEU CONVÍVIO NA EUROPA.</p>	<p>TORNA OBRIGATÓRIO O ESTUDO DA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA E AFRO-BRASILEIRA NOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO.</p>	<p>FIGURA RELACIONADA AO DIABO QUE OS TUPINAMBÁ TEMIAM E POR ISSO NÃO FICAVAM À NOITE SEM O FOGO.</p>	<p>FOI UMA COLÔNIA FRANCESA NO BRASIL, NO SÉCULO XVI, QUE EXISTIU ENTRE 1555 E 1560.</p> <p>A COLÔNIA FOI ESTABELECIDA NA REGIÃO DA BAIJA DE GUANABARA, QUE HOJE CORRESPONDE AO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.</p>



É O TERMO MAIS USADO PARA O ATO DE COMER CARNE HUMANA POR FOME OU VONTADE.

O TUPINAMBÁ PRATICAVAM COMO UM RITUAL DE VINGANÇA E ABSORÇÃO DA FORÇA DOS INIMIGOS CAPTURADOS.

FOI UM CAVALEIRO DA ORDEM DE MALTA E DIPLOMATA QUE COMO OFICIAL NAVAL ALCANÇOU A DISTINÇÃO E TÍTULO DE VICE-ALMIRANTE DA BRETAGNHA.

NOTABILIZOU-SE, ENTRE OUTROS FEITOS, PELA FUNDAÇÃO DE UM ESTABELECIMENTO COLONIAL NA COSTA DO BRASIL A FRANCA ANTÁRTICA, COMBATIDA E ERRADICADA POR FORÇAS PORTUGUESAS.

FOI UM GRAVURISTA, OURIVES E EDITOR FAMOSO POR SUAS REPRESENTAÇÕES DAS PRIMEIRAS EXPEDIÇÕES EUROPEIAS ÀS AMÉRICAS.

NA LÍNGUA TUPI SIGNIFICA TROVÃO.

É UMA ENTIDADE DA MITOLOGIA TUPI-GUARANÍ.

NÃO ERA EXATAMENTE UM DEUS, MAS SIM UMA MANIFESTAÇÃO DE UM DEUS NA FORMA DE SOM DO TROVÃO.