



Anos 90: Revista do Programa de Pós-Graduação em História

ISSN: 0104-236X

anos90@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Brasil

Rodrigues de Oliveira, Susane

Representações das sociedades indígenas nas fontes históricas coloniais: propostas para o ensino de história

Anos 90: Revista do Programa de Pós-Graduação em História, vol. 18, núm. 34, dezembro, 2011, pp. 187-212

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=574069159008>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# Representações das sociedades indígenas nas fontes históricas coloniais: propostas para o ensino de história

Susane Rodrigues de Oliveira\*

**Resumo:** Este artigo apresenta reflexões teóricas e propostas metodológicas para o uso de fontes históricas coloniais no ensino de história. Trata-se de fontes que descrevem as sociedades indígenas da América pré-colombiana e colonial. As propostas metodológicas se baseiam nas tendências pedagógicas construtivistas, nas orientações do Plano de Currículos Nacionais (PCNs), nos procedimentos da Análise do Discurso e nos conceitos de Imaginário e Representação Social.

**Palavras-chave:** Fontes históricas. Indígenas. Discursos. Representações. Ensino de história.

## Introdução

Nos últimos anos, o uso de diferentes fontes e linguagens nas aulas de História tem suscitado constantes debates e avaliações por parte de professores e pesquisadores do ensino de História. Em busca de novos métodos e recursos didáticos mais dinâmicos, flexíveis, criativos e interdisciplinares, tornou-se recorrente na

---

\* Doutora em História pela Universidade de Brasília. Professora adjunta no Departamento de História da UnB na área de Teoria e Metodologia do Ensino de História. E-mail: [susanero@gmail.com](mailto:susanero@gmail.com). Endereço para correspondência: Universidade de Brasília, Campus Universitário Darcy Ribeiro, Departamento de História, sala 10. Brasília – CEP 70910-900.

educação escolar o uso de documentos escritos, imagens, obras de ficção, artigos de jornais, filmes, programas de TV, música, literatura, dentre várias outras linguagens. Este processo vem acompanhando as críticas acirradas em torno do livro didático como único recurso a ser utilizado pelos professores em sala de aula.

O avanço tecnológico da indústria cultural, com a difusão de novas linguagens e tecnologias de comunicação de massa no cotidiano, somou-se também ao movimento historiográfico de ampliação das fontes e temáticas de pesquisa, introduzindo no ensino de história uma multiplicidade de fontes e linguagens como recursos didáticos (FONSECA, 2003, p. 163). No entanto, o uso que se faz dessas fontes ainda requer reflexões e debates sistemáticos, além de orientações teóricas e metodológicas mais coerentes com as novas tendências pedagógicas e com a historiografia renovada. As possibilidades oferecidas pelas fontes históricas em sala de aula são imensas, mas certamente, dependerão não só da concepção que se tenha de conhecimento histórico, de fontes e linguagens, mas também da concepção que se tem acerca do processo de aprendizagem da História.

A partir das exigências curriculares, colocadas pelos PCNs e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o ensino de História na educação básica deve contribuir na formação de cidadãos críticos. No entanto, para que se atinjam esses objetivos, é necessário também discutir, repensar e introduzir novos conceitos e formas de abordagem das fontes históricas em sala de aula. Como bem observou Fonseca, “[...] esse processo requer de nós, professores e pesquisadores, um aprofundamento de nossos conhecimentos acerca da constituição das diferentes linguagens, seus limites e possibilidades” (2003, p. 163). Os PCNs também enfatizam que

Utilizar documentos históricos na sala de aula requer do professor conhecer e distinguir algumas abordagens e tratamentos dados às fontes por estudiosos da História. Requer dele a preocupação de recriar, avaliar e reconstruir metodologias do saber histórico para situações de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 1998, p. 83)

É nesta perspectiva que apresentamos neste artigo algumas reflexões e propostas pedagógicas, resultado de pesquisas acadêmicas e de experiências didáticas, que visam à incorporação de fontes históricas coloniais no processo de ensino e aprendizagem da história indígena na Educação Básica. Trata-se do esforço de construção de uma metodologia para o uso de narrativas coloniais – escritas nos séculos XVI e XVII por autores europeus, indígenas e mestiços – como recursos didáticos no ensino de História. A construção dessa metodologia é resultado das atividades do Projeto de Extensão *América indígena: oficinas, pesquisas e materiais didáticos para o ensino de história* – desenvolvido no Laboratório de Ensino de História (LABEH) da Universidade de Brasília (UnB), no ano de 2011 –, que tem por objetivo a produção de um repositório digital de fontes históricas e materiais didáticos para o ensino de História da América indígena pré-colombiana e colonial. A equipe<sup>1</sup> deste projeto realizou um trabalho sistemático de levantamento, seleção e tradução de diversas narrativas (crônicas, relatos de viagem, cartas, tratados e processos), além estudos e oficinas sobre os métodos de abordagem dessas fontes em sala de aula<sup>2</sup>. Os resultados desse trabalho vêm sendo disponibilizados em um site na internet ([www.americaindigena.com.br](http://www.americaindigena.com.br)), por meio de Fichas Temáticas e recursos didáticos multimídia (vídeos, apresentações em *Power Point*, mapas, cronologias, textos e imagens) destinados aos professores de História da Educação Básica. No final deste artigo, apresentaremos o conceito, a estrutura e um modelo das Fichas Temáticas.

Esse projeto de extensão foi precedido de uma pesquisa<sup>3</sup> a respeito das representações/imagens dos indígenas nas crônicas coloniais, nos manuais didáticos de História e nos discursos de estudantes das escolas de Educação Básica do Distrito Federal.

Na análise das crônicas (OLIVEIRA, 2011b) percebemos que no período colonial a Igreja e a Coroa (tanto portuguesa como espanhola) detinham um poder sobre a elaboração e difusão de conhecimentos a respeito das sociedades indígenas. Estes conhecimentos eram expressos, especialmente, nas crônicas, cartas, tratados e relatos de viagens que davam a conhecer o “Novo Mundo”. Neste cenário, as histórias contadas pelos cronistas, a partir de um ponto de vista eurocêntrico, estavam carregadas de representações

inferiorizantes e degradantes das sociedades indígenas, contribuindo na exaltação da superioridade dos europeus e na legitimação das práticas de conquista e evangelização/colonização dos indígenas na América. Estas representações ainda povoam o nosso imaginário histórico, sustendo práticas sociais de exclusão, marginalização e exploração das sociedades indígenas no presente. Como bem observou Angela Arruda (2002), esta situação foi profícua para o surgimento de representações hegemônicas, marcadas por uma negociação da diferença. As descrições das sociedades indígenas na literatura colonial tornaram-se, assim, “discursos fundadores” (ORLANDI, 2003b, p. 13), ao instaurar e criar uma nova memória e uma outra tradição, desautorizando os sentidos anteriores.

Nos manuais didáticos, são raros os referenciais historiográficos e pedagógicos inovadores para o tratamento de temas como a América indígena pré-colombiana e colonial. As dificuldades são inúmeras, haja vista que a maior parte da historiografia e das fontes históricas latino-americanas não está disponível em língua portuguesa<sup>4</sup>. Entretanto, boa parte desses manuais (OLIVEIRA, 2011c), produzidos nas últimas décadas, continuam reproduzindo fragmentos de fontes históricas, especialmente de crônicas coloniais, como retratos fiéis da realidade indígena, sem oferecer nenhuma referência às suas condições de produção. Deste modo, acabam reproduzindo um conjunto de saberes eurocêntricos, colonialistas e evolucionistas que constroem uma verdade sobre os povos indígenas da América, ao enunciar e fazer circular representações estereotipadas e negativas a respeito do passado, das identidades, dos saberes e tradições desses povos. De alguma forma, essas representações podem constituir obstáculos na formação para cidadania, na formação de identidades positivas e no reconhecimento e respeito à memória de diferentes grupos sociais. Como bem disse Jodelet (2001, p. 22), as representações constituem “[...] sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros – orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais”.

Nos questionários aplicados<sup>5</sup> para cento e quarenta e seis estudantes do ensino médio do Distrito Federal, observamos que quando se trata da América pré-colombiana a maior parte deles ainda possui como referência a colonização, a ideia de “descoberta” da América/

Brasil e o papel desempenhado pelos conquistadores/colonizadores europeus. De fato, esses estudantes reconhecem a presença de indígenas na América antes chegada dos europeus no continente. Entretanto, os indígenas ainda são vistos de forma generalizada e homogênea, enquanto os personagens históricos mais relevantes do período colonial continuam sendo os europeus conquistadores, entre eles Colombo e Cabral; o que é bastante revelador da presença de um conhecimento histórico que exalta os europeus como principais protagonistas na História da América.

Desse modo, a América pré-colombiana aparece no imaginário dos estudantes como um território a ser conquistado, escravizado e colonizado. Nesse quadro de pensamento, a História das sociedades indígenas se resume ao seu contato com os europeus, já que sua existência e importância estão relacionadas aos europeus e à colonização; a América indígena parece assim representar um território sem História que necessita ser colonizado/subjugado/descoberto.

Os questionários revelaram ainda que a maior parte dos estudantes teve acesso a essas informações na escola, o que indica a presença de saberes eurocêntricos e positivistas nos livros didáticos e nas aulas ministradas pelos professores. A televisão, as revistas, a internet, os jogos eletrônicos, as histórias em quadrinhos, a música e as religiões esotéricas também aparecem entre os meios de comunicação de conhecimento histórico a respeito da América indígena pré-colombiana.

Foi com base nessas observações que partimos para a elaboração de materiais didáticos compostos por fontes históricas coloniais e discursos que circulam em nosso cotidiano, com o objetivo de problematizar as representações e discutir o processo de produção de conhecimento sobre a América e os povos indígenas nos séculos XVI e XVII; ou seja, com o objetivo de estudar as condições de produção das imagens elaboradas sobre as sociedades indígenas, a historicidade de suas elaborações, buscando romper com a universalização e naturalização das imagens dos indígenas na História.

A necessidade de renovação dos materiais didáticos sobre a história da América indígena, bem como as exigências postuladas na lei 11.645/08, que estabelece a obrigatoriedade da inclusão da História e Cultura indígenas nos currículos das escolas brasileiras,

também nos motivou em relação ao desenvolvimento desse projeto de extensão.

Com o intuito de contribuir para a educação escolar para a cidadania crítica, para a educação das relações étnico-raciais e ao respeito à diversidade cultural, almejamos com esse projeto não só a difusão/socialização e o questionamento de fontes históricas, mas a renovação dos métodos e instrumentos de ensino em sintonia com a historiografia renovada, com as novas tecnologias educacionais e com as exigências curriculares nacionais postuladas pela lei 11.645/08, a LDB e os PCNs.

Realizamos uma seleção de extratos de fontes históricas coloniais que tratam das sociedades indígenas no Brasil e nas regiões mesoamericana e andina. Nesta seleção, priorizamos os eixos temáticos (História das relações sociais, da cultura e do trabalho) e os Temas Transversais (meio ambiente, trabalho, orientação sexual, saúde, ética e pluralidade cultural) recomendados pelos PCNs para as séries finais do Ensino Fundamental. Esta seleção foi realizada nas narrativas de Garcilaso de la Vega (*Comentários reais de los Incas* [1609]), Felipe Guamán Poma de Ayala (*Nueva coronica y buen gobierno* [1615/1616]), Pedro Cieza de León (*Segunda parte de la Crónica del Perú* [1548-1550]), Frei Bartolomé de Las Casas (*De las antiguas gentes del Perú* [1559]), Jose de Acosta (*Historia natural y moral de las Indias* [1590]), Martín de Murúa (*Historia del origen y genealogia real de los Incas, reyes del Peru* [1611]), Bernal Díaz del Castillo (*Historia verdadera de la conquista de la Nueva España* [1568]), Hans Staden (*Duas viagens ao Brasil* [1557]), Fernão Cardim (*Tratados da Terra e da Gente do Brasil* [1583-1590]) e Jean de Léry (*História de uma viagem feita à Terra do Brasil* [1578]).

Os referenciais teóricos e metodológicos que orientaram a elaboração das atividades pedagógicas inscritas nas Fichas Temáticas foram construídos em sintonia com as tendências pedagógicas construtivistas expressas nos PCNs. Nessa perspectiva, entendemos o processo de ensino-aprendizagem como momento de reconstrução do conhecimento, cujo objetivo central é a formação do estudante como cidadão crítico, sujeito histórico e também produtor de conhecimentos. As discussões interdisciplinares sobre os conceitos, o *status* e a abordagem metodológica das fontes tiveram como referência alguns princípios da Análise do Discurso francesa

(MAINGUENEAU, 1997; ORLANDI, 2003a; FOUCAULT, 2004) e os conceitos de Representações Sociais<sup>6</sup> (JODELET, 2001; ARRUDA, 1998) e Imaginário Social (PESAVENTO, 2004; BACZKO, 1985).

## Fontes históricas: discurso, representação e imaginário

As fontes históricas são fundamentais no trabalho de produção do conhecimento histórico. Entretanto, as teorias e os métodos que fundamentam a sua utilização têm sofrido transformações ao longo do tempo (BRASIL, 1998, p. 183). Nas últimas décadas, as mudanças historiográficas têm influenciado também o ensino de História, transformando temas e métodos tradicionais de ensino-aprendizagem, e, especialmente, o tratamento dado ao saber histórico e às fontes documentais.

A História tradicional, de cunho positivista, privilegiava as fontes escritas preservadas em arquivos oficiais que refletiam apenas o ponto de vista das classes dominantes letradas. Nesta perspectiva, as fontes escritas eram vistas como sinônimo de verdade, como retratos fiéis do passado. Já a memória dos grupos marginalizados, sem escrita e das minorias étnico-culturais, que se encontrava difusa na oralidade, na música, na arte, na iconografia etc; não ganhava a atenção dos historiadores, já que nelas reconheciam oscilações e indícios de subjetividade que deviam comprometer a sua veracidade.

Da mesma forma, o ensino de História tradicional tratou as fontes históricas de época e os textos historiográficos como retratos fiéis do passado. Nesta perspectiva, as fontes escritas e oficiais ganhavam o *status* de verdade. Este tipo de História pronta e acabada, tida como “verdadeira”, como conhecimento “puro” e “total” a respeito do passado, inibia a capacidade interpretativa do estudante, tornando-o mero receptor passivo, preocupado apenas em decorar os conteúdos ensinados (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 91). O estudante e o professor não precisavam se preocupar com as condições de elaboração deste produto, ambos permaneciam prisioneiros de uma História “revelada” que não necessitava de questionamentos ou reescrita. Este tipo de História excluía ainda a



realidade do estudante, desprezava os seus conhecimentos históricos e qualquer experiência da história por ele vivida.

Ao desprezar não só os saberes, discursos, representações e linguagens presentes no mundo vivido fora da escola, mas qualquer experiência da História vivida pelos estudantes, o ensino de História tradicional impedia o reconhecimento da historicidade das fontes históricas e dos livros didáticos, bem como o entendimento das dimensões históricas que envolvem a realidade coletiva e individual dos estudantes. Desse modo, impedia a manifestação da imaginação histórica do estudante, bem como a sua identificação enquanto agente histórico capaz de colocar questões, perceber a multiplicidade de explicações históricas e produzir conhecimentos sobre o passado-presente.

Segundo os PCNs, o ensino de História para a cidadania deve fazer com que o estudante se sinta um agente histórico capaz de questionar, transformar a sua realidade e produzir conhecimentos. Nessa concepção, o processo de ensino-aprendizagem passa a ser visto como processo de reconstrução de conhecimentos e não mais como processo de transmissão e reprodução de conhecimentos produzidos fora da escola. O professor não é mais o detentor de um saber superior, inquestionável e absoluto, ou seja, o transmissor de uma História pronta e acabada. O ponto de partida para um ensino de História mais dinâmico e reflexivo reside na problematização do próprio conhecimento histórico. As questões problematizadoras devem ter origem na cultura experiencial dos estudantes e, especialmente, nas representações que eles possuem a respeito de acontecimento do passado. Cabe ao professor contextualizar a problemática, relacioná-la com o contexto vivido pelo estudante e com a História já produzida (especialmente nos livros didáticos), estabelecendo possibilidades de interpretação do passado. Desse modo, deve estimular o estudante a levantar questões e ideias por meio do saber histórico e das fontes documentais. Só assim os estudantes podem compreender a História como um discurso em construção, passível de mudanças e múltiplas interpretações.

Destacamos a seguir alguns enunciados dos PCNs que orientaram nossa proposta metodologia de abordagem das fontes históricas em sala de aula:

[...] É preciso considerar, ainda, o fato de que as primeiras impressões de quem lê um texto ou observa uma gravura estão impregnadas de representações, ideias, valores e informações difundidas na sociedade. É a análise do documento nos seus detalhes, as confrontações com outras fontes, a sua inserção nos contextos de época, os questionamentos quanto às suas contradições e coerências internas etc., que irão permitir ao estudante conquistar procedimentos e atitudes de pensar/refletir historicamente e construir conhecimentos de natureza científica [...] (*Idem*, p. 86).

[...] Algumas das reflexões propostas pelos historiadores podem auxiliar na criação de situações de ensino-aprendizagem na sala de aula. Todavia, é importante repetir que esse trabalho não tem a intenção de fazer do aluno um pequeno historiador, mas propiciar reflexões sobre a relação presente-passado e criar situações didáticas para que conheça e domine procedimentos de como interrogar obras humanas do seu tempo e de outras épocas [...] (*Idem*, p. 86).

[...] O trabalho com documento pode envolver vários momentos diferentes que, associados, possibilitam uma apreensão de suas dimensões históricas. Com o propósito didático, o professor pode solicitar suas primeiras impressões, instigá-los no questionamento, confrontar com informações divergentes, destacar detalhes, socializar observações e criar um momento para que possam comparar suas ideias iniciais com as novas interpretações conquistadas ao longo do trabalho de análise. Com atenção e perspicácia, podem ser observadas e colhidas informações nos detalhes: fatos, estéticas, conceitos, sentidos etc. É possível pesquisar informações sobre o documento em fontes externas (autoria, contexto da obra, estilo etc.) e confrontar eventos históricos identificados na fonte estudada a eventos de outras épocas, quanto a semelhanças e/ou diferenças e relações de continuidade e/ou descon-tinuidade. Quando o professor considerar necessário, pode ser feita a pesquisa da trajetória histórica de preservação, conservação e difusão do documento. É importante que o

trabalho envolva observações, descrições, análises, pesquisas, relações e interpretações e, no final, aconteça um momento de retorno ao documento, para que os alunos comparem as novas informações – o seu “novo olhar” – com suas apreensões iniciais e reflitam sobre problemáticas históricas a ele relacionadas [...] (*Idem*, p. 86-87).

Seguindo as propostas dos PCNs, encontramos a possibilidade de aplicar didaticamente, no trabalho de leitura e interpretação das fontes históricas em sala de aula, alguns conceitos e procedimentos da Análise de Discurso francesa, da teoria das Representações Sociais e da História do Imaginário.

A partir do referencial da Análise do Discurso, as fontes históricas podem ser compreendidas como discursos, como formas de linguagens sociais produzidas numa determinada época e lugar, isto é, como “lugares de significação, de confronto de sentidos, de estabelecimento de identidades, de argumentação” (ORLANDI, 1990, p. 18). Enquanto discursos, as fontes históricas devem ser vistas, ao mesmo tempo, como produtoras e produtos de efeitos de sentidos que devem ser compreendidos nas condições em que apareceram e nas de hoje em dia. No ato de interpretar e conferir sentidos para o passado, esses discursos estabeleceram e veicularam representações sociais. Na acepção de Jodelet (2001, p. 22), as representações constituem “Forma[s] de conhecimento[s], socialmente elaborada[s] e partilhada[s], com um objetivo prático, e que contribui[em] para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Entretanto, é através dos seus imaginários sociais que uma coletividade elabora uma representação de si do outro (BACZKO, 1985, p. 309). Como observou Pesavento,

[...] o imaginário é histórico e datado, ou seja, em cada época os homens constroem representações para conferir sentido ao real. Essa construção de sentido é ampla, uma vez que se expressa por palavras; discursos/sons, por imagens, coisas, materialidades e por práticas, ritos, performances. O imaginário comporta crenças, mitos, ideologias, conceitos, valores, é construtor de subjetividades e exclusões, hierarquiza,

divide, aponta semelhanças e diferenças no social. Ele é um saber-fazer que organiza o mundo, produzindo a coesão e o conflito (2004, p. 43).

O imaginário dos cronistas revela-se nas representações instauradoras de relações de força, de relações de sentido, fazendo circular verdades a respeito das sociedades indígenas pré-colombianas e coloniais. Como bem disse Baczko (1985, p. 310),

[...] às relações de força e de poder que toda a dominação comporta, acrescentam-se assim as relações de sentido: qualquer instituição social, designadamente as instituições políticas, participa assim de um universo simbólico que a envolve e constitui o seu quadro de funcionamento.

A Análise do Discurso não menospreza assim a força do imaginário na constituição do social. Segundo Orlandi (2003a, p. 42),

[...] o imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não “brota” do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder.

As imagens que os cronistas e viajantes coloniais possuíam a respeito da América e dos povos indígenas não foram formuladas ao acaso. Podemos dizer que elas se constituíram “[...] nesse confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições” (ORLANDI, 2003a, p. 42). Não é no dizer em si mesmo que o sentido dos costumes indígenas pode ser selvagem ou demoníaco, nem tampouco definido pelas intenções de quem diz. É preciso referi-lo às suas condições de produção, que, segundo Orlandi (2003a, p. 40),

[...] implicam o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário. Esse mecanismo

produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica.

Também é necessário considerar as relações que os discursos mantêm com a memória e remetê-los à sua *formação discursiva* para compreender o processo de construção de sentidos. Segundo Maingueneau e Charaudeau, os discursos têm relação com a memória na medida em que compartilham saberes e crenças sobre o mundo, remetem a um enunciado precedente, apoiando-se numa tradição, mas também criando pouco a pouco sua própria tradição (2004, p. 325-326).

De acordo com Michel Foucault, a *formação discursiva* serve para designar conjuntos de enunciados que podem ser associados a um mesmo sistema de regras historicamente determinadas. Os discursos inscrevem-se em diferentes formações discursivas que delimitam os seus conceitos, objetos, escolhas temáticas, modalidades de enunciação, posições e funcionamentos. “As regras de formação são condições de existência (mas também de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento) em uma dada repartição discursiva” (FOUCAULT, 2004, p. 43). As palavras derivam seus sentidos das *formações discursivas* em que se inscrevem. Como bem atenta Orlandi (2003a, p. 43-44), “É pela referência à formação discursiva que podemos compreender, no funcionamento discursivo, os diferentes sentidos”.

As crônicas<sup>7</sup> coloniais integravam uma *formação discursiva* que possuía suas próprias regras de enunciação, criadas pelo entrelaçamento de valores, representações, saberes, normas, instituições e poderes que envolviam os projetos ibéricos de conquista e colonização/evangelização da América. É a partir dessa tessitura que as sociedades indígenas são apreendidas e comunicadas nas narrativas dos cronistas. O institucional influenciava nas condições de produção das crônicas. Desde o século XV, elas sofreram, com os Reis Católicos, um maior controle real. Mediante uma série de dispositivos institucionais, laicos e religiosos, determinava-se o que podia e o que não podia ser dito nas crônicas (CARNAVAGGIO, 1994, p. 103). Ao produzir um discurso a respeito das sociedades indígenas, de acordo com as regras de enunciação estipuladas pela

Coroa e a Igreja Católica, o cronista ganhava reconhecimento e autoridade de fala (OLIVEIRA, 2001, p. 10). As crônicas estiveram assim atravessadas por uma vontade de verdade, pelos poderes de nomear e classificar. Como discursos reconhecidos e autorizados de sua época exerceram uma espécie de pressão, um poder de coerção sobre outros discursos possíveis a respeito das sociedades indígenas.

## Leitura e análise de fontes históricas em sala de aula

Com base nas reflexões teóricas calcadas na Análise do Discurso e nos conceitos de Imaginário e Representações Sociais, propomos aqui uma abordagem das fontes históricas coloniais em sala de aula, com o objetivo de estudar a produção de sentidos, especialmente as condições de produção dos discursos que descreviam sociedades indígenas pré-colombianas e coloniais. Este tipo de estudo busca situar as imagens/representações dos indígenas, veiculadas nas narrativas coloniais, como construções baseadas em valores e conceitos que eram externos e estranhos aos próprios indígenas. Nessa perspectiva, os estudantes podem perceber que as palavras e imagens ganham significados diferentes dependendo do lugar em que são empregadas.

O que propomos para o ensino de História não é o questionamento tradicional de um texto – “O que este texto quer dizer?” – mas lançamos sobre eles as seguintes indagações: como esse texto significa? Por que tomou esse sentido e não outro? A quem se dirige aquele enunciado e com que intencionalidades? Que efeitos de sentido provocou/provoca? Não se trata de utilizar as fontes históricas apenas como ilustração dos temas tratados nas aulas de História. É fundamental que adotemos procedimentos para a abordagem das fontes como objeto de pesquisa histórica e como voz de sujeitos históricos, enfim, como discursos carregados de sentidos, valores e representações do passado que precisam ser problematizadas (OLIVEIRA, 2011a).

O trabalho pedagógico com as narrativas coloniais possibilita a percepção de diferentes “modos de ver” e significar o passado indígena, além da compreensão da historicidade das interpretações e

das relações da linguagem com a cultura e com o poder. Neste caminho abre-se possibilidade para que os estudantes também possam interpretar o passado e reconhecer a historicidade de suas próprias representações acerca dos indígenas.

A intensa difusão de imagens/representações históricas na mídia brasileira impõe à escola o desafio de estimular os estudantes na interpretação crítica destas representações, para o estabelecimento de uma atitude ativa e dialógica diante da televisão e do conhecimento histórico (ZAMBONI, 1998). As representações históricas das sociedades indígenas que circulam nas narrativas dos cronistas, assim como na mídia e no discurso dos estudantes, não devem ser tomadas como verdadeiras ou erradas, mas como objetos de estudo e de problematização nas aulas de história.

Schmidt e Cainelli (2004, p. 52) explicam que problematizar o conhecimento histórico significa, em primeiro lugar,

[...] partir do pressuposto de que ensinar História é construir um diálogo entre o presente e o passado, e não reproduzir conhecimentos neutros e acabados sobre fatos que ocorreram em outras sociedades e outras épocas. [...] No ensino da História, problematizar é, também, construir uma problemática relativa ao que se passou com base em um objeto ou um conteúdo que está sendo estudado, tendo como referência o cotidiano e a realidade presente dos alunos e do professores. Para a construção da problemática, é importante levar em consideração o saber histórico já produzido e, também, outras formas de saberes, como aquele difundido pelos meios de comunicação.

Nesse entendimento, antes de proceder à leitura e análise da fonte histórica em sala de aula, sugerimos como ponto de partida o reconhecimento das representações das sociedades indígenas que circulam no cotidiano dos estudantes. Neste caminho, os estudantes devem ser indagados sobre suas representações acerca do passado indígena na América. Identificar as representações solidamente enraizadas, adquiridas pela experiência de vida ou pelos meios de comunicação, constitui exercício fundamental no processo de

aprendizagem. Como bem explica Bittencourt (2008, p. 237), estas representações são construções

[...] pela qual o jovem ou a criança se apropriam do real, tornando-o inteligível. [...] aquele conhecimento tem, além do mais, um caráter de autoridade, de legitimidade, porque é por meio dele que o indivíduo estabelece comunicação com o grupo ao qual pertence. [...] Dessa forma, as representações sociais devem ser analisadas considerando que os indivíduos são marcados pelo seu grupo social. [...] É preciso que o professor considere esse duplo movimento: o funcionamento de um modo de conhecer individual e sua relação dinâmica com o grupo social do qual o jovem faz parte. [...] Pela sua eficiência como produto, a representação social não pode ser ignorada e deve estar inserida na construção do saber escolar criado e definido no contexto da aprendizagem.

Esta forma de abordagem está também em sintonia com as preocupações da educação histórica em “conhecer as representações sociais que orientam as interpretações e ações dos alunos (nas suas mais variadas idades), a fim de torná-las objeto de problematização e reconstrução” (SIMAN, 2005, p. 350). Numa perspectiva pedagógica construtivista, é fundamental a manifestação dos conhecimentos prévios dos estudantes no processo de aprendizagem. Como ressalta Lana Mara de Castro Siman (2005, p. 350-351),

[...] *a relação* sujeito/objeto inerente a todo ato de conhecer, o quadro conceitual ou o marco assimilador do sujeito desempenha um papel fundamental na seleção, organização e na construção de sentidos das informações com as quais o sujeito entra em interação. Assim, as chamadas ideias prévias são de grande importância para determinar o que é aprendido e como é aprendido.

As questões problematizadoras devem assim partir das representações que os estudantes possuem sobre os acontecimentos narrados pelos cronistas. Este caminho propicia reflexões sobre a



relação presente-passado e cria também situações didáticas para que os estudantes conheçam e dominem procedimentos de como interrogar obras humanas do seu tempo e de outras épocas.

Ainda na fase introdutória, é necessário preparar o estudante para o entendimento das condições de produção da narrativa que será analisada, trazendo para a sala de aula informações sobre a vida/obra do autor, o espaço/tempo de sua produção, o tipo de fonte e os conteúdos/temas tratados. Para isso, indicamos no site do Projeto alguns recursos didáticos auxiliares (vídeos, filmes, imagens e textos) para utilização em sala de aula. Trata-se não só de materiais disponíveis na internet, mas também daqueles produzidos pela própria equipe do Projeto, disponíveis para *download*, como um conjunto de Biografias em formato multimídia8 (*PowerPoint*), que tratam da vida e obra dos autores das narrativas selecionadas. A biografia é um gênero literário popular, bastante atrativo. A sua utilização em sala de aula justifica-se pela capacidade de despertar a curiosidade dos estudantes, porque, como bem analisou Silva (2009, p. 17),

[...] fornece nomes e faces aos processos históricos. Ou seja, a biografia personaliza a História que enfoca estruturas e processos amplos. E, em uma sociedade em que a individualização está por toda parte, associar contextos históricos a personagens que os alunos possam nomear, dos quais possam se recordar, é fornecer as ferramentas mais básicas para que esses estudantes possam conhecer e, mais importante, se interessar por esses momentos históricos.

Após a utilização dos recursos didáticos auxiliares, podemos iniciar a leitura e decomposição dos elementos da narrativa. Podemos solicitar aos estudantes que identifiquem palavras desconhecidas, personagens e acontecimentos mencionados no texto e pesquisem sobre eles. Em seguida podemos lançar algumas questões sobre a autoria, a natureza do texto e as ideias apresentadas, promovendo também uma interpretação da narrativa:

- Que tipo documento é esse?
- Quem o construiu (elaborou)?
- O que nos diz?
- Como o diz?
- Onde?
- Quem o fez?
- Com que finalidades?
- Em nome de quem? Para quem?
- Com que propósito?

Estas questões permitem a discussão das condições de produção da narrativa, além da percepção das representações como produtos de interesses e estratégias. As fontes devem ser situadas no tempo e espaço de sua produção, relacionadas com os acontecimentos de sua época. Assim podemos discutir o modo como as representações dos indígenas, elaboradas pelos cronistas, puderam interferir na constituição das identidades e práticas sociais no passado e no presente.

O próximo passo consiste em estabelecer relações entre o passado e o presente, entre as ideias/representações identificadas na fonte histórica e aquelas que circulam em nosso cotidiano. Os professores podem confrontar as representações da narrativa com aquelas que aparecem nos livros didáticos ou em outras fontes (revistas, televisão, jornais, filmes, fotografias, pinturas, desenhos de animação, jogos, música, etc.). Com isso, o estudante pode perceber a relação presente e passado, identificando elementos de continuidade e ruptura, diferenças e semelhanças. Deste modo, as fontes históricas podem introduzir também discussões sobre as formas atuais de se ver e conceber os aspectos tratados nas narrativas. Só assim o estudo do passado abre espaço também para a compreensão do presente.

Além das atividades de leitura, debate, comparação e pesquisa no trabalho com as fontes históricas, é possível também utilizá-las na produção de textos para que os estudantes expressem também suas interpretações de forma escrita. Essa atividade permite ao estudante reorganizar o seu conhecimento e/ou identificar semelhanças e diferenças entre o que já sabia e o novo conteúdo apreendido. Desse modo, o estudante assume um papel ativo no processo de aprendizagem.

Ao construir narrativas sobre os temas abordados nas fontes os estudantes também produzem sentidos e significados para o passado. Estas narrativas permitem ainda ao/à professor/a uma percepção das representações históricas construídas e assimiladas pelos estudantes durante o processo de aprendizagem. (OLIVEIRA, 2011a)

As propostas aqui delineadas permitem a percepção do jogo de representações sociais, além de discussões sobre o papel dessas representações e reflexões críticas sobre elas. Essa proposta pedagógica pode também contribuir para o desenvolvimento intelectual do estudante, para o desenvolvimento de habilidades interpretativas, para o estímulo da imaginação histórica, já que nela a atividade de leitura é concebida como trabalho produtivo que leva o estudante à construção de novos significados.

A leitura e a interpretação de fontes históricas coloniais em sala de aula, mediadas didaticamente por alguns conceitos e procedimentos da Análise do Discurso, da teoria das Representações Sociais e do Imaginário, podem contribuir, portanto, na percepção do caráter histórico e de construção das representações das sociedades indígenas, bem como da História como discurso em construção, e do estudante como sujeito produtor de conhecimento histórico. Isso é fundamental para o início da destruição do mito do saber acabado e da História como verdade absoluta. Nessa perspectiva, acreditamos que a sala de aula pode se tornar um espaço de compartilhamento de saberes, de construção de novos sentidos/significados para as sociedades indígenas pré-colombianas/coloniais, de exercício do conhecimento autônomo e crítico, e de aprimoramento da cidadania e democracia.

## Fichas Temáticas

As Fichas Temáticas, disponibilizadas no site do Projeto, constituem recursos didáticos compostos por extratos de fontes históricas coloniais (referentes às sociedades indígenas da América pré-colombiana e colonial) e propostas pedagógicas para o trabalho

de leitura, análise e discussão dessas fontes em sala de aula. Elas apresentam a seguinte estrutura e os seguintes conteúdos:

- Fonte: referência bibliográfica do trecho do documento que se apresenta no Extrato.
- Tipo de fonte: identificação do tipo de documento histórico apresentado no Extrato: crônica colonial, relato de viagem, tratado, carta, processo etc.
- Cenário: apresenta breve descrição do contexto em que o documento foi produzido e da localização no tempo e no espaço do tema tratado no Extrato.
- Tema: identifica o assunto central do Extrato.
- Eixo temático: identifica a Ficha no conjunto de temas de estudo propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de história.
- Extrato: transcrição literal de um trecho do documento.
- Palavras-chave: termos que identificam as ideias ou os temas principais do extrato de documento.
- Propostas pedagógicas: sugestões metodológicas para que os professores possam utilizar o recurso recomendado em sala de aula. Dividido em duas partes: a primeira apresenta um roteiro de atividades focado na leitura, análise e discussão do Extrato; já a segunda traz indicações de temas para pesquisa (extraclasse) e de questões para debate que favoreçam uma percepção das mudanças e permanências, e das diferenças e semelhanças entre o passado e o presente.
- Recursos didáticos auxiliares: recursos digitais (biografias, imagens, vídeos, textos, cronologias, mapas etc.) que recomendamos para explicitar alguns conteúdos apresentados na Ficha.
- Indicações bibliográficas: referências de textos acadêmicos, disponíveis na internet, que podem contribuir no enriquecimento do conhecimento historiográfico dos professores a respeito do tema tratado na Ficha.

Segue, abaixo, como exemplo, uma das Fichas Temáticas elaboradas pela equipe do Projeto de Extensão:

**FONTE:** MURÚA, Martín de [1590]. *Historia del origen y genealogía real de los Reyes Incas del Perú*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Instituto Santo Toribio de Mogrovejo, 1946, p. 211-212. Tradução de Amanda Gabriela Fernández Castillo.

**TIPO DE FONTE:** crônica colonial.

**CENÁRIO:** O padre missionário Martín de Murúa, que atuou na paróquia de Capochias às margens do Lago Titicaca por volta de 1590, descreve os castigos para os ladrões, fofoqueiros e vagabundos que existiam no tempo do governo dos Incas na região andina.

**TEMA:** Delitos e punições na sociedade Inca.

**EIXO TEMÁTICO:** “História das relações sociais, da cultura e do trabalho”

**EXTRATO:**

“Era fortíssimo o rigor aplicado aos ladrões: na primeira vez os açoitavam cruelmente e em praça pública; na segunda vez os torturavam e na terceira eles morriam; caso o primeiro furto fosse notado, os penduravam dos pés até a morte; e aos vagabundos que não queriam trabalhar ou aprender matérias ou ofício, lhes davam a mesma pena, e isto ficava com os filhos dos principais. Aos fofoqueiros e mentirosos que falavam em demasia a fins de prejudicar, lhes era aplicada a mesma punição; [...] e aos que fugiam da guerra ou da serventia ao Inca, aos que quebrantavam os limites ou fronteiras, ou que entrassem nas moradas um dos outros sem o devido consentimentos morriam por tal; [...] Ainda assim havia um grande cuidado e vigília, e se executavam as punições supracitadas com grande rigor; e por isto é que eram cometidos muitos poucos delitos, pois todos ficavam muito ocupados em seus ofícios e no que lhes era destinado, e o medo lhes fazia andar na linha, não havendo assim ladrões nem vagabundos, tendo todo índio seu ofício, fosse ele filho de cacique ou Senhor principal, fosse da maior hierarquia, ou que estivesse ocupado em serventia ao Rei Inca; e não havia entre eles lugar para o ócio, porque afinal eles atendiam a suas obrigações e ofícios, e o Inca levava em conta com cuidado ao dar os tais ofícios honoráveis e proveitosos e – como atendiam ao que por ele lhes era mandado – não ficassem ultrajados nem menosprezados. E principalmente aos filhos de grandes senhores lhes era procurado honrar e venerar por tudo, e lhes faziam grandes agrados, conforme as qualidades pessoais; e com isto eram estes reis e senhores respeitados, tidos em conta por todos de súditos e demais gente.”

**PALAVRAS-CHAVE:** Ladrões. Vagabundos. Ofício. Delitos. Punição.

## PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

### 1º) Introdução

- Perguntas: O que vocês sabem a respeito dos Incas, do Peru, dos europeus que vieram colonizar a América nos séculos XVI, dos cronistas coloniais, e dos índios da América antes da chegada dos europeus? Onde encontraram informações sobre estes temas?
- Em seguida o professor deve apresentar, com o uso de um computador e *datashow*, a Biografia de Martín de Murúa. Esta apresentação irá ajudar a identificar o tipo de fonte histórica, a data e o local de sua produção, os conteúdos/temas, a autoria, as formas de divulgação e condições de produção.

### 2º) Leia o extrato e decomponha seus elementos:

- Identifique palavras desconhecidas, sublinhe-as e pesquise os seus significados;
- Identifique personagens ou acontecimentos mencionados no texto e realize uma pesquisa sobre eles;
- Pesquisa os significados das palavras-chave do texto.

### 3º) Interpretação do extrato:

- QUEM – Quem é o autor? O que ele fazia na América?
- ONDE – Onde este documento foi produzido? De que lugar fala o documento?
- QUANDO – Em que circunstância esta narrativa foi produzida e publicada? De que época trata o conteúdo do texto?
- Que tipo de documento é este? Qual o seu formato e estrutura?
- A quem era destinado este texto?
- Com que propósitos o autor escreveu este texto?
- Qual a imagem dos Incas apresentada pelo autor? Você concorda com o ponto de vista apresentado por ele? Por quê?  
**Escreva um pequeno texto sobre isto.**
- De que forma as imagens apresentadas pelo autor puderam interferir na relação dos europeus com os Incas na época da conquista e colonização?

#### 4º) Estabelecendo relações entre o presente e o passado

- O que você acha da existência de castigos e punições em nossa sociedade? Você concorda com isso? Por quê?
- Leia o texto abaixo e assista ao vídeo indicado:

CÓDIGO PENAL BRASILEIRO – (Título I Dos crimes contra o patrimônio, capítulo II Roubos e extorsões).

##### “Roubo

**Art. 157** - Subtrair coisa móvel alheia, para si ou para outrem, mediante grave ameaça ou violência a pessoa, ou depois de havê-la, por qualquer meio, reduzido à impossibilidade de resistência:

Pena - reclusão, de 4 (quatro) a 10 (dez) anos, e multa.

§ 1º - Na mesma pena incorre quem, logo depois de subtraída a coisa, emprega violência contra pessoa ou grave ameaça, a fim de assegurar a impunidade do crime ou a detenção da coisa para si ou para terceiro.

§ 2º - A pena aumenta-se de um terço até metade:

I - se a violência ou ameaça é exercida com emprego de arma;

II - se há o concurso de duas ou mais pessoas;

III - se a vítima está em serviço de transporte de valores e o agente conhece tal circunstância;

IV - se a subtração for de veículo automotor que venha a ser transportado para outro Estado ou para o exterior;

V - se o agente mantém a vítima em seu poder, restringindo sua liberdade.

§ 3º - Se da violência resulta lesão corporal grave, a pena é de reclusão, de 7 (sete) a 15 (quinze) anos, além da multa; se resulta morte, a reclusão é de 20 (vinte) a 30 (trinta) anos, sem prejuízo da multa.”

- Assista à reportagem do Jornal do SBT: *Homem é Preso no Paranoá Acusado de Roubo* (Brasília, 04/08/2011). Disponível em [http://youtu.be/8ahL\\_MmYYEA](http://youtu.be/8ahL_MmYYEA)
- O que é Código Penal? Faça uma breve pesquisa.
- Identifique palavras desconhecidas no texto (Código Penal) e pesquise seus significados.

- Como a nossa sociedade entende o roubo e de que forma trata os ladrões?
- O que você acha da pena de morte?
- No que se refere aos castigos e punições, você percebe diferenças e semelhanças entre nossa sociedade e a dos Incas? Escreva um pequeno texto sobre isso.

#### RECURSO DIDÁTICOS AUXILIARES:

- Biografia de Martín de Murúa – apresentação em *Power Point* (disponível no site do projeto: [www.americaindigena.com.br](http://www.americaindigena.com.br)).
- Vídeo documentário “A Civilização Inca” do *History Chanel*. (I e II parte. Disponível em: <<http://youtu.be/MuzChHOIVqI>> <[http://youtu.be/b\\_2cBB6bF6I](http://youtu.be/b_2cBB6bF6I)>).

#### INDICAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS:

- FERNANDES, Tiago da Silva Fernandes; SILVA, Eduardo Teixeira Silva. “No meu reino, nenhum pássaro voa nem folha alguma se move, se esta não for minha vontade”: o caráter despótico dos incas. *Ameríndia*. Revista dos Alunos do Departamento de História da Universidade Federal do Ceará. v. 3, n. 1. Fortaleza: UFC, 2007. Disponível em: <<http://www.amerindia.ufc.br/articulos/pdf3/tiago.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2011.
- FIGUEIREDO, Danilo José. Tawantinsuyu: O Império Inca. *Revista Klepsidra*. Disponível em: <<http://www.klepsidra.net/tawantinsuyu.html>>. Acesso em: 10 de jun. de 2011.

## REPRESENTATIVES OF INDIGENOUS PEOPLES IN COLONIAL HISTORICAL SOURCES: PROPOSALS FOR THE TEACHING OF HISTORY

**Abstract:** This article presents some theoretical reflections and methodological proposals for the use of historical sources from the colonial period in history teaching. These are sources that describe indigenous societies of pre-columbian and colonial America. The methodological proposals outlined are based on constructivist pedagogical trends in the PCN's guidelines, procedures of discourse analysis and the concepts of Imaginary and Social Representation.

**Keywords:** Historical sources. Indigenous. Discourses. Representations. Teaching history.



## Notas

<sup>1</sup> A equipe deste projeto é composta por estudantes da Universidade de Brasília, sob a coordenação e orientação da Professora Dr<sup>a</sup>. Susane Rodrigues de Oliveira. Estudantes extensionistas: Amanda Gabriela Fernández Castillo (bolsista PIBEX, estudante de Letras Tradução Espanhol), Fernanda Nardes da Trindade (estudante de História), Lucca L'Abbate Sudano (estudante de História), Marciano Cordeiro de Souza (Bolsista REUNI, estudante de História), Marta Lessa (estudante de História) e Paulo de Barros Gabriel (bolsista REUNI, estudante de História).

<sup>2</sup> Realizamos um ciclo de oficinas, no 2º semestre de 2011, para professores de História da educação básica e estudantes dos cursos de História do DF, para avaliação e discussão das Fichas disponibilizadas no site.

<sup>3</sup> O projeto de pesquisa “Produção de materiais didáticos para o ensino de História da América indígena e da Conquista Espanhola” obteve apoio financeiro da FINATEC através do edital 04/2009. Este projeto abrigou também uma Pesquisa de Iniciação Científica intitulada *Ensino de História da América Pré-Hispânica na Educação Básica*, desenvolvida pelo estudante Felipe Ribeiro de Farias Mendes da Silva, no período de 2010 e 2011; e um Trabalho de Conclusão de Curso intitulado *A conquista hispânica da América nos livros didáticos de história produzidos na década de 1980*, desenvolvido pela estudante Eryka Galindo, no segundo semestre de 2010. A primeira etapa desse Projeto contou também com a participação dos estudantes de Prática de Ensino 2 que, no segundo semestre de 2010, ingressaram nas atividades de Estágio Docente em escolas do Distrito Federal com o objetivo de produzir materiais didáticos e pesquisar os saberes docentes e discentes a respeito da História dos povos indígenas.

<sup>4</sup> O projeto prevê a tradução para o português de fragmentos de fontes históricas hispânicas, com o objetivo de facilitar o acesso à sua utilização e difusão na cultura escolar brasileira.

<sup>5</sup> Estes questionários foram aplicados pelo estudante Felipe Ribeiro de Farias Mendes da Silva, no período de 2010 e 2011, como parte de sua Pesquisa de Iniciação Científica na UnB.

<sup>6</sup> Utilizamos a teoria das Representações Sociais desenvolvida no campo da Psicologia Social.

<sup>7</sup> “As crônicas surgiram na Espanha do século XII, por iniciativa do infante Alfonso, futuro Alfonso X de Castilla e León, como modelo de escrita preponderante para se registrar e celebrar os ‘grandes feitos’ históricos. [...] Como um registro literário de natureza descritiva e pedagógica, ela constituía uma memorização organizada acerca dos ‘grandes feitos’ dos monarcas e das monarquias bastante proliferada nos períodos que se seguiram da Idade Média à conquista da América” (OLIVEIRA, 2001, p. 17-21).

<sup>8</sup> Na utilização desses recursos em sala de aula, os professores necessitam de um computador conectado a um *datashow*. Boa parte dos recursos a que se tem acesso na internet, especialmente os vídeos, não está disponível para *download*, então é necessário ter um computador conectado à internet.

## Referências

- ARRUDA, Angela. O ambiente natural e seus habitantes no imaginário brasileiro – negociando a diferença. In: ARRUDA, Angela (Org.). *Representando a Alteridade*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BACZKO, Bronislaw. A imaginação social. In: *Enciclopédia Einaudi*, v. 5. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1985.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Terceiro e Quarto ciclos do ensino fundamental. História. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARNAVAGGIO, Jean. *Historia de la literatura Española*. 1: La Edad Media. Barcelona: Ariel, 1994.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. São Paulo: Papirus, 2003.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7 ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- JODELET, Denise (Org.). *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: Ed. Uerj, 2001.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em Análise do discurso*. 3 ed., São Paulo: Pontes; edit. Universidade Estadual de Campinas, 1997.
- \_\_\_\_\_. CHARAUDEAU, Patrick. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.
- OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. As Crônicas Coloniais no Ensino de História da América. *Revista História & Ensino*. n. 17, Londrina: Laboratório de Ensino de História da Universidade Estadual de Londrina, 2011a. No prelo
- \_\_\_\_\_. *Diferentes e designais: os incas e suas práticas religiosas sob o olhar dos cronistas espanhóis do século XVI*. Brasília, DF, 2001, 154f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade de Brasília, UnB.

\_\_\_\_\_. *Por uma história do possível: representações do feminino e do sagrado nas crônicas coloniais e na historiografia sobre os Incas*. Jundiá: Paco Editorial, 2011b. No prelo.

\_\_\_\_\_. A América indígena antes de 1492: saberes históricos e representações nos manuais didáticos escolares. Texto completo publicado nos anais eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História (IX ENPEH), Florianópolis: UFSC, 2011c.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 5 ed. Campinas: Pontes, 2003a.

\_\_\_\_\_. *Discurso Fundador, a formação do país e a construção da identidade nacional*. 3 ed., Campinas: Pontes, 2003b.

\_\_\_\_\_. *Terra à vista*. Discursos do Confronto: Velho e Novo Mundo. São Paulo: Unicamp, Cortez, 1990.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. 2 ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA, Kalina Vanderlei. Biografias. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Novos temas nas aulas de História*. São Paulo: Contexto, 2009.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da história. *Cad. CEDES* [online]. 2005, v. 25, n. 67, p. 348-364. ISSN 0101-3262. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622005000300007>>. Acesso em: 18 de out. 2011.

ZAMBONI, Ernesta. Representações e linguagens no ensino de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 18, n. 36, 1998.

Recebido em: 20/10/2011.

Aprovado em: 12/12/2011.