

Os usos da cartografia histórica nos livros didáticos

André Figueiredo Rodrigues

Mestre e doutorando em História pela Universidade de São Paulo. Professor de Metodologia do curso de Letras das Faculdades Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos, bolsista FAPESP e autor dos livros Como elaborar referência bibliográfica, Como elaborar citações e notas de rodapé e Como elaborar e apresentar monografias, publicados pela Associação Editorial Humanitas / FFLCH-USP.

RESUMO

Os debates acerca da Cartografia Histórica permitem aos pesquisadores conhecer, no tempo, a constituição do espaço geográfico e histórico de uma determinada sociedade. As formas de ocupação territorial e seu manejo ao longo do tempo chamam a atenção de historiadores e geógrafos. No meio universitário, temas sobre cartografia náutica, urbana e territorial permeiam discussões disciplinares, tanto nas áreas de História quanto nas de Geografia. Ao passar para os ensinamentos fundamental e médio, as discussões cartográficas basicamente desaparecem do cotidiano escolar. Isto se deve à ausência desse tipo de material nos manuais didáticos, às dificuldades do professor em se apropriar das discussões correntes sobre tal temática e à falta de formação e instrução do docente na lide histórico-cartográfica. Assim, abordaremos os usos atribuídos à cartografia territorial nos livros didáticos de História, no que concerne à constituição do espaço geográfico brasileiro colonial. Para que isto se torne possível, analisaremos as imagens e as maneiras como os autores Alfredo Boulos Júnior (*História: sociedade & cidadania*), Claudino Vicentino e Gianpaolo Dorigo (*História para o Ensino Médio*) e Francisco M. P. Teixeira (*Brasil: história e sociedade*) trabalharam os documentos cartográficos como instrumentos didático-pedagógicos.

PALAVRAS-CHAVE: LIVRO DIDÁTICO; CARTOGRAFIA HISTÓRICA; CARTOGRAFIA TERRITORIAL

ABSTRACT

The aim of this article is to analyze the main uses of Historical Cartography in schoolbooks. In the University, themes of nautical, urban and territorial cartography permeate the discussions in the areas of History and Geography. But in the subsequent educational levels cartographic discussions almost disappear from the classrooms. This is due to the absence of such material in the textbooks, to the teacher's difficulties concerning the discussions on the theme and the lack of cartographic knowledge. So, it will be here analyzed the uses of territorial cartography in the schoolbooks of History, focusing upon the constitution of the Brazilian colonial geographical space as presented by the following sources: Alfredo Boulos Júnior's *History: society & citizenship*, Claudino Vicentino and Gianpaolo Dorigo's *History for the High School*, and Francisco M. P. Teixeira's *Brazil: history and society*.

KEYWORDS: SCHOOLBOOK; HISTORICAL CARTOGRAPHY; TERRITORIAL CARTOGRAPHY

1. APRESENTAÇÃO

Iniciemos o artigo com uma provocação: certa vez, Kurt Tucholsky afirmou que “Uma imagem vale mais do que mil palavras”. Será que está colocação é verdadeira? Até que ponto vivemos numa “civilização da imagem”? Numa época em que querem nos fazer acreditar que ver é sinônimo de conhecer e a televisão dita a “verdade” sobre os acontecimentos, como a escola recebe e incorpora as múltiplas abordagens visuais?

A escola sofreu e continua sofrendo, cada vez mais, a concorrência da mídia, com gerações de alunos formados por uma gama de informações obtidas por intermédio de sistemas de comunicação audiovisuais, por um repertório de dados obtidos por imagens e sons, com formas de transmissão diferentes das que têm sido realizadas pelo professor que se comunica pela oralidade, lousa, giz, cadernos e livros, nas salas de aula¹.

Neste contexto, a leitura de imagens e a utilização de material visual, entre eles o uso da cartografia histórica, emerge como uma estratégia privilegiada no processo de ensino-aprendizagem. Ainda mais se levarmos em conta que as imagens de um determinado momento histórico e/ou a representação de um determinado mapa ou desenho de uma vila ou cidade do Brasil colonial podem nos revelar os modos de perceber e sentir os gostos de uma época, da mesma maneira que nos ajudam a compreender, no caso de mapas e desenhos, aspectos da organização dos centros urbanos e do processo de ocupação do interior do País.

O conhecimento que temos sobre o Brasil colonial e a prática que exercemos no ensino da História é quase que exclusivamente baseado em documentos escritos e em bibliografias. As fontes históricas geralmente estão ausentes da sala de aula. Por

vezes, as fontes documentais escritas são esporadicamente utilizadas, propiciando ao aluno “um contato direto entre diferentes temporalidades: o tempo atual do aluno com o tempo no qual foi elaborada tal fonte”².

Mas, de acordo com Marc Bloch, na obra clássica em que nos ensina o “ofício de historiador”, devemos trabalhar com outros tipos de fontes – a material, a iconográfica e a oral³.

A partir das evidências materiais oferecidas pela arquitetura e pelo urbanismo, por meio de plantas e desenhos de vistas das cidades, sobretudo onde nos faltam documentos escritos, podemos conhecer melhor o Egito, a Grécia e Roma pelo resto de sua arquitetura e seu urbanismo. Nas palavras de Nestor Goulart Reis, “sabemos mais sobre a Idade Média europeia através de suas catedrais e cidades com ruas estreitas do que a partir dos documentos escritos, que não estão ao alcance do grande público”. E nos alerta: “para conhecer a história do Brasil, voltamo-nos para os livros baseados em poucos documentos e esquecemos de olhar ao redor”⁴.

Raras vezes, fontes cartográficas e materiais estão presentes no trabalho da sala de aula. Quando aparecem nos livros didáticos, parecem concorrer, em busca de espaço, com os textos escritos. Gravuras, fotos, mapas e ilustrações têm sido utilizados, há algum tempo, como recurso pedagógico no ensino da História e da Geografia. Os livros didáticos, desde meados do século XIX, possuem litogravuras de cenas e mapas históricos intercalados aos textos escritos.

Embora a utilização de mapas no ensino da História demonstre a importância desse recurso na cultura histórica escolar, a reflexão sobre o papel que efetivamente desempenha a cartografia no processo de ensino e aprendizagem é escassa. Por vezes, ou melhor, por várias vezes, quando se utilizam fon-

¹ BITTENCOURT, Circe. *Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História*, p. 14.

² SAVIETO, Monica C. *Trabalhando com a fonte material em sala de aula*, p. 482.

³ Conferir: BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício do historiador*.

⁴ REIS, Nestor Goulart. *Imagens de vilas e cidades do Brasil colonial*, p. 11.

tes que não são as escritas, muitos professores o fazem de maneira ilustrativa. Os mapas aparecem nos textos didáticos de História como reforço ao que foi apresentado pelo documento e pelo texto escrito. Quando isto acontece, e a frequência é enorme, observamos o quanto a História carece de subsídios teóricos para se relacionar com outros tipos de linguagens. Como indica Mônica Saviato, “decifrar códigos, que não os escritos, é uma tarefa ainda em processo de realização”⁵.

As linguagens próprias de vários tipos de fontes, além das escritas, ainda estão em processo de discussão por parte da historiogra-

fia. Trabalhos publicados sobre a utilização de imagens fixas (charges, desenhos, esculturas, pinturas, reproduções artísticas de época etc.), de imagens em movimento (filmes), de música, de jornal e da internet na sala de aula só agora ganham espaço na biblioteca do professor dos ensinos fundamental e médio. Mas, enfim, cadê a cartografia histórica? Por onde andam as explicações de como se utilizar mapas nas interpretações didáticas da História? Infelizmente, na área da História, não existem textos que versam sobre a utilização e as maneiras de se trabalhar a cartografia dentro da sala de aula.

2. A CARTOGRAFIA NA CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO BRASILEIRO COLONIAL – ESTUDOS DE CASOS

Como nosso objetivo não é lançar luz sobre o que é o livro didático no Brasil e qual o seu papel no trabalho do professor de História dos ensinos fundamental e médio, propomos, e é essa a nossa pretensão, empreender discussão sobre a relação entre a cartografia histórica utilizada nos livros didáticos e as possibilidades que tal material propicia à dinamização da produção do conhecimento histórico pelo aluno como agente da construção do saber. Para tanto, optamos por apresentar como aparece a cartografia na construção do espaço geográfico no período colonial brasileiro. Para que isto se torne possível, escolhemos três obras didáticas que serão analisadas em seu conjunto:

1 – Alfredo Boulos Júnior – *História: sociedade & cidadania* (Editora FTD, 2003), na qual participamos da escolha, montagem e confecção dos mapas históricos;

2 – Claudino Vicentino e Gianpaolo Dorigo – *História para o ensino médio* (Editora Scipione, 2001);

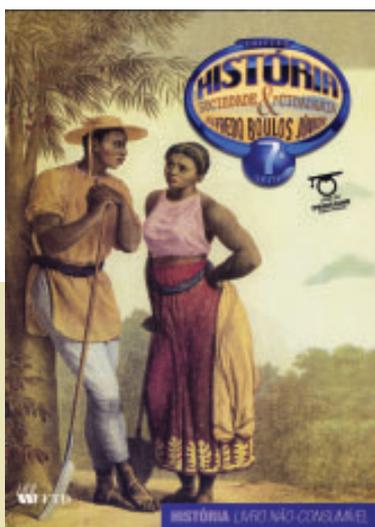


Figura 1 - Capa do livro didático de Alfredo Boulos Júnior



Figura 2 - Capa do livro didático de Claudino Vicentino e Gianpaolo Dorigo

⁵ SAVIETO, op. cit., p. 483.

3 – Francisco M. P Teixeira – *Brasil: História e sociedade* (Editora Ática, 2001).

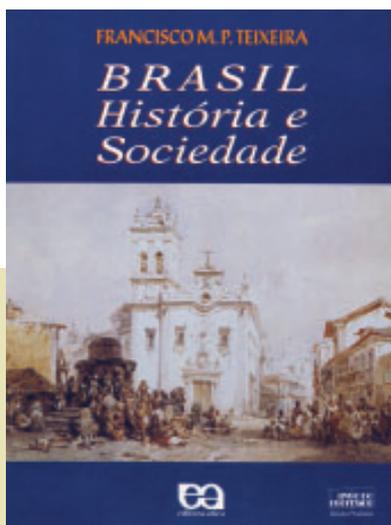


Figura 3 - Capa do livro didático de Francisco M. P Teixeira

Embora não se encontrem pesquisas especialmente dedicadas à produção cartográfica como recurso pedagógico da área de História, é preocupação de editores e autores de livros didáticos de História que as imagens e os mapas encartados nas obras escolares permitam aos alunos (e aqui a preocupação também se estende aos professores) visualizar os campos de batalha e as “cenas históricas para [se] compreender a história”⁶.

É pressuposto pedagógico de aprendizagem que os livros didáticos apresentem gravuras e mapas. As obras do ensino fundamental possuem mais mapas do que as destinadas ao ensino médio. Em contrapartida, nos livros do ensino médio a presença de imagens históricas (iconográficas) está mais presente.

Quanto à questão da construção do espaço geográfico colonial brasileiro, selecionamos os seguintes temas / mapas para análise:

2.1. Capitanias Hereditárias

Na obra de Claudino Vicentino e Gianpaolo Dorigo, o mapa que versa sobre a divisão territorial brasileira em capitanias hereditárias aparece como ilustração e não há referência explícita, no texto, sobre o que o conteúdo do mapa representa no contexto do Brasil colonial. Da mesma maneira que no livro-texto do aluno, no manual do professor também não se encontra qualquer referência ao mapa e/ou ao seu conteúdo, de como o professor poderia trabalhá-lo em sala de aula ou de onde as informações foram extraídas (fonte de pesquisa). Lê-se, no texto, que “ao todo foram criadas 15 capitanias, doadas a particulares entre 1534 e 1536, e posteriormente mais duas insulares, nas ilhas de Trindade e de Itaparica. As capitanias que mais prosperaram foram as de São Vicente e, sobretudo, a de Pernambuco.”⁷

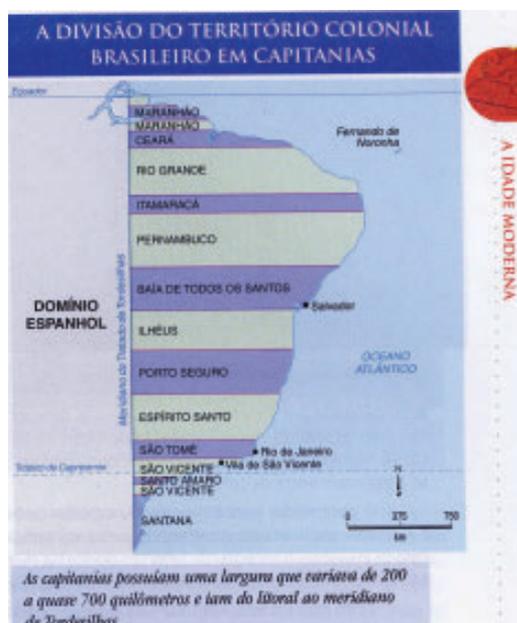
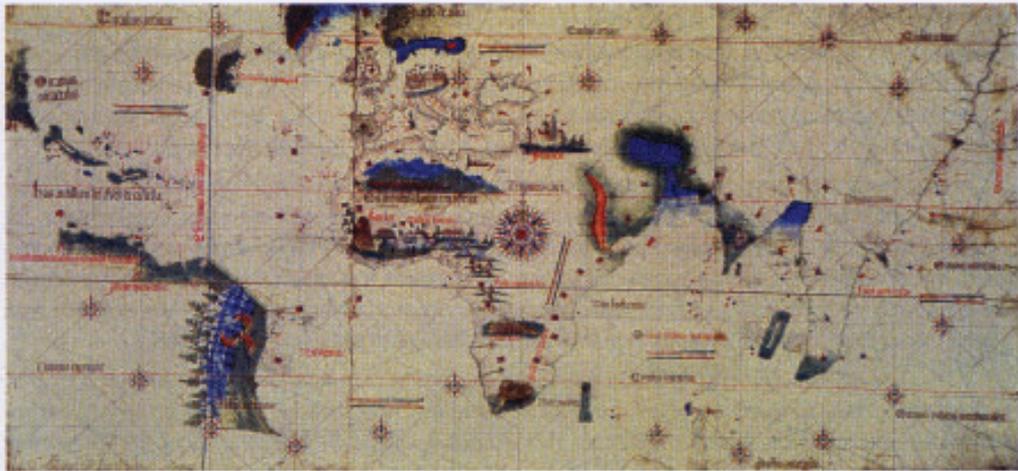


Figura 4 - Capitanias hereditárias. In: VICENTINO, Cláudio; DORIGO, Gianpaolo. *História para o ensino médio*, p. 189.

⁶ BITTENCOURT, Circe. *Livros didáticos entre textos e imagens*, p. 75.

⁷ VICENTINO, Cláudio; DORIGO, Gianpaolo. *História para o ensino médio*, p. 189.

O capítulo 13, “A montagem da colônia portuguesa na América” (p. 180-194), apresenta nove imagens, entre litogravuras e pinturas históricas (exemplos: Benedito Calixto – “A fundação de São Vicente”, Frans Post – “Engenho de Pernambuco”, Antônio Parreiras – “Zumbi”), dois gráficos (“Exportação de açúcar – 1570-1760” e “Engenhos instalados no Brasil – 1570”), um esquema-resumo e dois mapas: o das capitânicas hereditárias e o “conhecido por mapa de Cantino”.



Mapa português de 1502, elaborado por um anônimo e conhecido por mapa de Cantino. Observe já cartografadas algumas ilhas do arquipélago antilbano e a costa nordeste do que viria a ser o Brasil.



Mapa português de 1502, elaborado por um anônimo e conhecido por mapa de Cantino. Observe já cartografadas algumas ilhas do arquipélago antilbano e a costa nordeste do que viria a ser o Brasil.

O envolvimento da Espanha em diversos conflitos militares na Europa, porém, pôs seus inimigos contra a colônia portuguesa. Inglaterra, França e Países Baixos realizaram várias invasões ao entorno da colônia, mas enfraqueceu a economia lusitana, acarretando um movimento pela restauração da autonomia, liderado pelo duque de Bragança. Os restauradores só se libertaram do domínio espanhol em 1640, quando o duque foi coroado rei de Portugal com o título de D. João IV, assegurando o governo da dinastia da Bragança.

Para combater as dificuldades econômicas herdadas do período anterior, o novo monarca incentivou a exploração e reforçou a administração colonial, criando o **Conselho Ultramarino**. A intralicação política colonial e a rigidez fiscalizadora da metrópole intensificaram-se com a ampliação dos poderes administrativos dos governos-gerais, que subordinaram colônias e donatários, e a eliminação progressiva das capitânicas particulares. Os inúmeros choques entre a Coroa e os interesses locais semearam as primeiras manifestações contra a autoridade metropolitana.

A ADMINISTRAÇÃO COLONIAL PORTUGUESA E OS PODERES LOCAIS

A administração da colônia, dividida em dois governos-gerais, voltou a ser unificada com o governador Lourenço da Veiga, de 1578 a 1608. Nesse ano nova divisão, abandonada em seguida, se fez. Em 1621, realizou-se mais uma divisão administrativa da colônia, desta vez entre o estado do Maranhão e Grão-Pará, com capital inicialmente em São Luís e depois em Belém, e o estado do Brasil, com capital em Salvador, e a partir de 1763 no Rio de Janeiro. Depois de 1640, tornou-se cada vez mais comum usar-se o título de vice-rei em lugar do governador-geral.

As capitânicas hereditárias e os governos-gerais continuaram convivendo até o século XVIII, quando se deu a progressiva criação de capitânicas da Coroa, como a da Bahia de Todos os Santos, São Sebastião do Rio de Janeiro. Administradas por um governador nomeado pelo rei, foram aos poucos substituindo as capitânicas hereditárias particulares, por meio de compra, ou por falta de herdeiros, ou, ainda, por não se acharem efetivamente ocupadas.

Figuras 5-6 - Capitânicas hereditárias. In: VICENTINO, Cláudio; DORIGO, Gianpaolo. *História para o ensino médio*, p. 191.



Figuras 7-8 - Cidade de Salvador. In: VICENTINO, Cláudio; DORIGO, Gianpaolo. *História para o ensino médio*, p. 314.

O item “O domínio espanhol no Brasil (1580-1640)” é ilustrado pelo mapa anônimo atribuído a Cantino. Mais uma vez, o uso do recurso cartográfico é meramente ilustrativo. Em nenhum instante ocorre o diálogo entre o texto e o mapa. A primeira dificuldade do aluno, como do professor, dá-se pela proporção e tamanho da reprodução. Em instante algum o texto nos remete ao mapa e ao seu conteúdo. Assim, o aluno e/ou professor lerá o conteúdo do item do capítulo e pronto ... – o item está concluído! O mapa ficou para trás!

Sabemos, entretanto, que o Mapa de Cantino, datado de 1502, é a mais antiga carta conhecida onde aparecem o Brasil e a linha de Tordesilhas. Era a primeira vez que se incluíam estas informações, porque os reis portugueses proibiam sua divulgação. Para conseguir um mapa completo, Albert Cantino, espião italiano, teve de subornar um cartógrafo de Lisboa.

O artista anônimo, que quase certamente pertenceria às oficinas reais, reproduziu todas as terras conhecidas por Portugal, chegando ao requinte de assinalar a costa oriental da América do Norte, que só seria oficialmente descoberta dez anos mais tarde.

Será que o professor teria informações como estas para transmitir aos alunos? Informações cartográficas e históricas como estas não mereceriam destaque no texto?

Atitude semelhante ocorre quando narra a Conjuração Baiana. Veja-se o exemplo do mapa da cidade de Salvador.

A CONJURAÇÃO BAIANA – 1798

Este movimento teve um caráter multidimensional, com a participação de sapateiros, escravos, ex-escravos, soldados e visos aliados – motivo pelo qual ficou também conhecido como **Rebelião dos Alfaiates** –, além de padres, médicos e advogados.

A transferência da capital para o Rio de Janeiro, em 1763, acarretou dificuldades econômicas para a cidade de Salvador, onde vivia uma população miserável, sobrecarregada de tributos, que contestava com frequência a exploração metropolitana. O sucesso da independência dos Estados Unidos (1776), as realizações da Revolução Francesa de 1789 e a independência do Haiti (1793), conquistada após uma rebelião de escravos, propagaram na Bahia os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, por intermédio dos intelectuais e profissionais liberais, empolgando parcela da população de Salvador.

Tiveram início encontros secretos em que se discutiam os princípios revolucionários e se preparava uma conspiração contra as autoridades locais, com a participação de membros do elite baiana e, principalmente, dos camadas pobres da população de Salvador. Os conspiradores preparavam a proclamação de um governo republicano, democrático e livre de Portugal, a liberdade de comércio, o aumento dos salários dos soldados e taxa para deles defender também o fim da escravidão e do preconceito contra negros e mulatos.

Os conspiradores desejavam a autonomia do Brasil, mas divergiu quanto às mudanças da estrutura interna. Muitos visos membros do elite local se retiraram do movimento quando os camadas populares passaram a enfatizar a luta contra os privilégios senhoriais e contra a escravidão. Os principais líderes da revolta foram os **alfaiates João de Deus e Manuel Faustino dos Santos Lima**, os soldados **Lucas Dantas de Ararim Tomaz, Luís Gonzaga das Virgens e Romão Pinheiro**, o padre **Francisco Xavier**, o farmacêutico **João Ludovico de Figueiredo** – na casa de quem funcionava a organização secreta **Conselho da Luz** –, o professor **Francisco Barreto** e o médico **Cipriano Barata**.

Os revoltosos proclamaram o início da rebelião em 12 de agosto de 1798, espalhando cartazes pela cidade, enquanto o então governador de Pernambuco, D. Fernando José de Portugal, iniciou a repressão ao movimento. Desencadeada às autoridades portuguesas por alguns traidores, a revolta teve muitos de seus envolvidos presos.

Entre os participantes mais pobres, muitos foram condenados às penas mais duras: alguns receberam castigos corporais e espartaçados, tendo partes de seus corpos espartaçadas pela cidade de Salvador. Quanto aos envolvidos pertencentes à elite baiana, alguns deles foram inocentados e outros foram presos e mandados para o degredo.



314

Na obra de Francisco Teixeira, o mapa sobre as capitânicas hereditárias aparece integrado ao texto e contextualizado territorialmente ao que hoje é o Brasil. Para o aluno do ensino médio, este recurso mostrou-se didaticamente correto, uma vez que o discente consegue compreender o porquê da divisão territorial brasileira em capitânicas hereditárias e o que ela representou para a constituição de nossos limites territoriais.

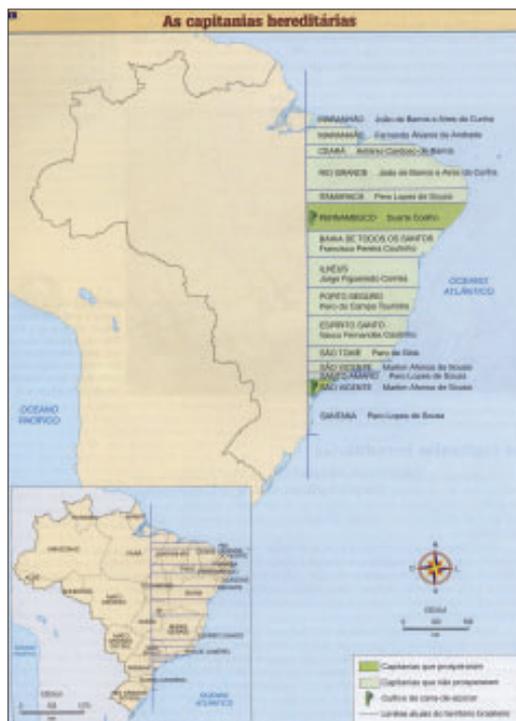


Figura 9 - Capitânicas hereditárias. In: TEIXEIRA, Francisco M. P. *Brasil: História e sociedade*, p. 44.

No terceiro capítulo, "As bases da colonização", Teixeira apresenta-nos outro mapa (o das principais rotas do tráfico negreiro) e três imagens cartográficas do século XVII. Para explicar onde e como era o local utilizado para se implantar o governo-geral no Brasil, quando o rei de Portugal indicou a baía de Todos os Santos como sede do governo, o autor Francisco Teixeira apresentou a gravura de Froger, de seu livro *Relation d'un Voyage Fait*, publicado na França em 1698, como suporte didático.

Na obra, os mapas aparecem integrados ao texto; já as imagens aparecem sem qualquer explicação de sua autoria e do porquê foi confeccionado. Falta-nos a contextualização histórica da cartografia. Vejamos alguns exemplos:

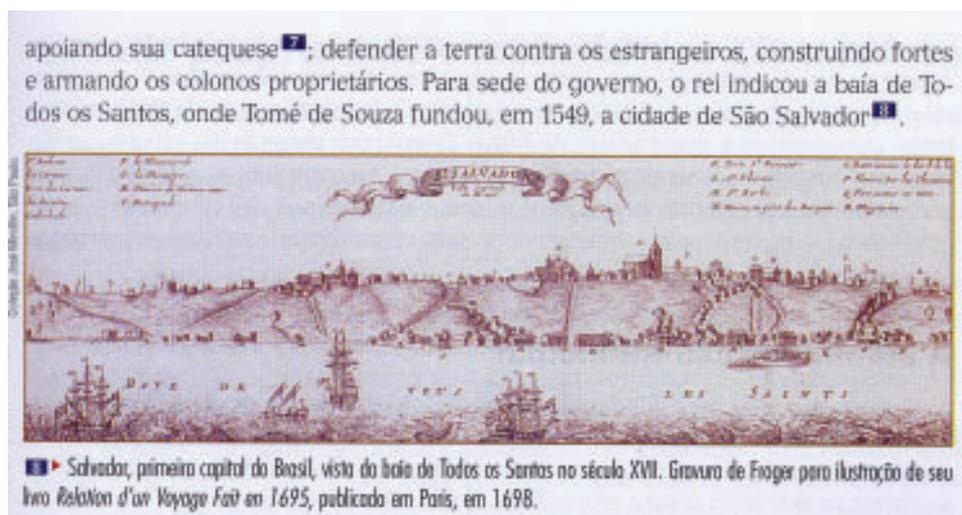


Figura 10 - Cidade de Salvador. In: TEIXEIRA, Francisco M. P. *Brasil: História e sociedade*, p. 47.

Na obra, os mapas aparecem integrados ao texto; já as imagens aparecem sem qualquer explicação de sua autoria e do porquê foi confeccionado. Falta-nos a contextualização histórica da cartografia. Vejamos alguns exemplos:



Figura 11 - Mapa-mundi de Bartolomeu Velho. In: TEIXEIRA, Francisco M. P. *Brasil: História e sociedade*, p. 66.



Figura 12 - Mapa da Colônia do Sacramento. 1762. In: TEIXEIRA, Francisco M. P. *Brasil: História e Sociedade*, p. 67.



Figura 13 - Prancha do Atlas do Império do Brasil, 1868. In: TEIXEIRA, Francisco M. P. *Brasil: História e sociedade*, p. 180.

Retomando a discussão sobre a confecção dos mapas das capitanias hereditárias, tanto em Francisco Teixeira quanto em Cláudio Vicentino e Gianpaolo Dorigo, os mapas seguiram os ditames estipulados por Manuel Maurício de Albuquerque e seus colaboradores no *Atlas histórico escolar* do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Obra elaborada na década de 1970.

Em Alfredo Boulos Júnior, o tema das capitanias hereditárias aparece explicitado numa linguagem clara e direcionada a alunos do ensino fundamental. O mapa, diferentemente do apresentado nos demais livros didáticos, foi elaborado a partir de uma reelaboração dos conhecimentos produzido por historiadores e especialistas e o que os manuais didáticos vinham trazendo à tona.



Figura 14- Capitanias hereditárias. In: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: sociedade & cidadania – 7ª série*, p. 42.

A tarefa de integrar, selecionar e se apropriar de parte dos resultados acadêmicos, articulando-os aos ditames pedagógicos, na confecção dos mapas, couberam a mim. Assim, buscamos através dos mapas demonstrar o que de mais recente se produziu nos centros de pesquisa universitários, unindo conteúdo e apresentação gráfica compatível com o que os alunos poderiam assimilar na idade que tinham, no tempo de estudo que possuíam e no conhecimento que o professor detinha.

Em projetos de capacitação, como o realizado no Estado de São Paulo pela Secretaria da Educação, na chamada Teia do Saber, os professores constantemente reclamam que as imagens e os mapas reproduzidos nos livros didáticos não estão claros e que não trazem

suplementos explicativos sobre o seu conteúdo. A pergunta que sempre nos fazemos: como utilizar mapas na sala de aula? Para que serve a cartografia? O que fazer com as imagens históricas quando aparecem nos livros didáticos e não há qualquer material explicativo sobre ela? Deve-se tratar a cartografia como elementos ilustrativos? Perguntas como estas povoam os cursos de capacitação. Afinal, o que fazer com a cartografia? Como proceder na leitura de um mapa?

Para diminuir a distância entre professores e alunos, na leitura de mapas, solicitamos aos alunos, no mesmo capítulo em que se encontra o mapa das capitanias hereditárias (capítulo 3: Administração no Brasil colônia, p. 41-57), uma atividade interpretativa de “Leitura de imagem”. Vejamos o exemplo:

Refletindo sobre

imagens e textos

LEITURA DE IMAGEM

Observe com atenção a imagem abaixo. O que será que esse desenho mostra? Onde se passa essa cena? Quem está lutando contra quem? Quem teria feito essa imagem? O que se sabe sobre seu autor? Anote no caderno suas observações e os detalhes que mais chamaram a sua atenção.



Henri Schöner, séc. XVI

Ilustração do livro *Viagem ao Brasil*, século XVI.

A partir das suas observações e das informações obtidas, crie uma legenda para a imagem.

Figura 15 - Reprodução da página de atividades – Leitura de Imagem. In: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: sociedade & cidadania – 7ª série*, p. 54.

Capítulo 3

A ilustração foi tirada do livro *Duas viagens ao Brasil*, publicado pela primeira vez em 1556 onde hoje é a Alemanha. Esse livro conta as aventuras e desventuras do próprio autor, o arcabuzeiro alemão Hans Staden, que durante quase um ano viveu como prisioneiro entre os Tupinambá.

Hans Staden trabalhava a serviço de qualquer reino ou bandeira da Europa, desde que fosse devidamente remunerado. Ele estava a serviço dos portugueses quando foi capturado pelos Tupinambá, que eram aliados dos franceses. Graças à sua astúcia, Staden conseguiu que o capitão do *Catherine de Vateville*, um navio francês que tinha vindo ao Rio de Janeiro para fazer escambo com os indígenas, o ajudasse a libertar-se do cativo e viajar de volta para a Europa.

A ilustração retrata uma batalha iniciada quando o navio francês em que Staden viajava de volta à Europa atacou um pequeno navio português no litoral do Rio de Janeiro. Entre os dois navios vê-se o bote em que Staden e os marinheiros franceses estavam. Ao lado do bote, as canoas dos Tupinambá disparam flechas contra os portugueses. No navio português, dois homens dispararam flechas contra os Tupinambá e os franceses.

Em terra firme vemos aldeias e guerreiros Tupinambá, além de folhagens sugerindo a vegetação que havia no lugar. Repare também que está escrito com letras trabalhadas as palavras “Rio de Janeiro” e “Tupinambá”.

O livro de Hans Staden foi um sucesso de vendas na Europa, embora muitos acreditassem que ele exagerava ao contar suas aventuras. As imagens que ilustram o livro nos ajudam a formar uma idéia da disputa entre os portugueses e outros europeus pela posse e a exploração das terras americanas. O conteúdo do livro nos permite conhecer mais sobre a cultura e o estilo de vida dos Tupinambá. O testemunho de Hans Staden constitui um documento raro para o estudo dos cenários e dos habitantes da América portuguesa, que o aventureiro alemão conheceu.



Figura 16 - Reprodução do Apêndice – Elementos de pesquisa para a atividade de Leitura de Imagem. In: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: sociedade & cidadania – 7ª série*, p. 413.

A estratégia utilizada para que o aluno se veja presente na discussão da cartografia histórica e na prática da leitura de imagem, levou-nos (o autor Alfredo Boulos e eu), a refletir sobre alguns passos analíticos que julgamos poderem ser úteis ao trabalho dos professores com os alunos na sua prática didática⁸.

⁸ Adaptado de BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: sociedade & cidadania – 7ª série*, p. 6-7 [Manual do professor].

Passo I: apresentar ao aluno um mapa sem qualquer legenda ou crédito. A seguir, pedir a ele que observe a imagem e, antes de mais nada, descreva livremente o que está vendo. A intenção é permitir que o aluno associe o que está vendo às informações que já possui, levando em conta, portanto, seu conhecimento prévio. Nessa leitura inicial, o aluno é estimulado a identificar o tema, os personagens, suas ações, posturas, vestimentas, calçados e adornos, o caráter geográfico, os objetos presentes na cena e suas características, o que está em primeiro plano e ao fundo, se é uma cena cotidiana ou rara. Pede-se, também, que o aluno exponha se a imagem expressa características da vida urbana ou rural, se apresenta semelhanças urbanísticas entre onde ele mora e o descrito na cena. Enfim, procura-se, nesse primeiro momento, estimular no aluno o senso de observação e a capacidade de levantar hipóteses e traçar comparações.

Passo II: buscar juntamente com os alunos o máximo de informações internas e externas ao mapa. Para obter as informações internas, fazer perguntas do tipo: O que é isto? O que retrata? Para que serve aquela representação? Com relação às informações externas, perguntar: Quem fez? Para que fez? Em que contexto o mapa foi elaborado?

Passo III: de posse das informações obtidas na pesquisa, pedir aos alunos que produzam uma legenda para o mapa em foco. Comentar com eles que, além de fornecer informações sobre o mapa, a legenda deverá dialogar com ele.

Vale a pena lembrar que esta proposta de atividade é apenas uma entre várias possibilidades de trabalho que o mapa proporciona. O que não se tem são materiais didáticos que incentivem e ajudem o docente no desenvolvimento de maneiras e formas de se trabalhar o mapa na sala de aula, que não seja apenas como ilustração. Daí os livros utilizar os mapas como tal. Vejamos mais uma atividade:



Figura 17 - América espanhola - Administração. In: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: sociedade & cidadania* - 6ª série, p. 327.

>> CAPÍTULO 18 COLONIZAÇÃO ESPANHOLA NA AMÉRICA



três dias em cada semana e os demais os deixem livres para sua lavoura e criação e para aprender ofícios. (...)

(Trecho da Ordenança de uma encomenda no século XVII. In: AQUINO, Rubim Santos Leão de et alii. *História das sociedades americanas*. p. 60.)

8 Na sociedade da América espanhola havia relação entre a cor de uma pessoa e sua ocupação. Explique e dê exemplos.

9 **Discutindo o presente**
Em dupla: Uma historiadora afirma:

No Brasil há um racismo camuflado, disfarçado de democracia racial.

(CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. *O racismo na história do Brasil*. p. 7.)

Reflitam e comentem a frase desta historiadora, tendo em vista as oportunidades oferecidas a negros, índios e seus descendentes na sociedade brasileira.

10 Observe com atenção o mapa intitulado *América espanhola – administração* e explique por que a monarquia espanhola decidiu criar os vice-reinos e as capitanias gerais.

11 **Discutindo o presente**
Em grupo: Na América espanhola, usava-se o mercúrio na mineração. O mercúrio também foi e ainda é usado no Brasil nos locais de exploração de ouro. Façam uma pesquisa e descubram os prejuízos que o uso do mercúrio na mineração causa à saúde e ao meio ambiente.

12 Mostre com um desenho o que era o sistema de frotas e galeões. Depois crie uma legenda para ele explicando o que a Espanha pretendia com isso.

Figura 18 - Atividades – capítulo 18: Colonização espanhola na América. In: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: sociedade & cidadania – 6ª série*, p. 330.

No volume II, da sexta série, no capítulo 18 que explica “A colonização espanhola na América” (p. 317-335), elaboramos um mapa sobre a administração espanhola e a idéia de se dividir para governar. Para que o mapa não figure apenas como mera ilustração do capítulo, já que ele não foi discutido no corpo do texto, apenas apareceu para mostrar as divisões da América espanhola em vice-reinos, solicitamos aos alunos que na atividade (nº 10) ele fosse capaz de cruzar o que assimilou do conteúdo textual com o que observou no mapa.

Outra estratégia importante observada nas capacitações ministradas aos professores de História, é que eles, muitas vezes, não sabiam localizar geograficamente o espaço estudado e sua relação escalar, diagramática ou de superfície com o local onde moravam – no caso o Brasil. Onde fica tal lugar? Da mesma maneira que muitos professores não sabem localizar-se num mapa, os alunos também poderiam enfrentar tal dificuldade. Pensando nisso, estipulamos a criação de minimapas nos cantos dos mapas maiores para que o leitor se localize geograficamente.

O mapa elaborado para a obra de Alfredo Boulos sobre as rotas que chegavam às Minas Gerais e as práticas comerciais advindas da riqueza das explorações do diamante e do ouro foram mostradas no mapa “O comércio com a região das minas – século XVIII”. A maior preocupação na confecção dessa peça didática foi mostrar, com exatidão, os limites territoriais de Minas Gerais no século XVIII (vide Figura 22). Tentamos mostrar o mais próximo possível como era Minas espacialmente naquela centúria e não o que é hoje, como fazem os livros didáticos. Passado esta etapa, preocupamo-nos em demonstrar as rotas e os produtos advindos desse comércio, que integrava Minas aos mercados internos e externos. Pouco a pouco, com o desenrolar do texto, o aluno ia se familiarizando com o que era apresentado no mapa e discutido no texto.



Figura 23 - Limites de Minas Gerais ao longo do século XVIII. In: MOURA, Antonio de Paiva. A metamorfose das Minas. TRATOS CULTURAIS. Home-page: <<http://www.asminasgerais.com.br/diamantina/metamorfose/area.htm>>. Acesso em: 9 jan. 2002.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Fechemos com uma provocação, como fizemos na abertura e à qual retomamos agora: Lewis Hine afirmou que “As fotografias não mentem, mas mentirosos podem fotografar”. Afinal: A cartografia mente? Ou a mentira faz parte do ato humano de reproduzir cartograficamente o que se vê? Se num mapa pode-se mentir ou não... não sei... só sei que, antes de julgar se o que está reproduzido é mentira ou não, precisamos aprender a analisá-los crítica e didaticamente, pois o que adianta o conhecimento estar circunscrito aos meios universitários e não expandi-lo aos reais consumidores de nossa produção – os alunos dos ensinamentos fundamental e médio? Os mesmos que no futuro estarão difundindo conhecimentos (se forem agradados por nós!) e, o mais importante, ocupando nossas cadeiras na academia.

BIBLIOGRAFIA

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998, p. 11-27. (Repensando o Ensino).

_____. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998, p. 69-90. (Repensando o Ensino).

BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Edição anotada por Étienne Bloch. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed., 2001.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: sociedade & cidadania – 7ª série*. São Paulo: FTD, 2003.

_____. *História: sociedade & cidadania – 6ª série*. São Paulo: FTD, 2003.

_____. *História: sociedade & cidadania – 5ª série*. São Paulo: FTD, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia*. Brasília, 1997.

REIS, Nestor Goulart. *Imagens de vilas e cidades do Brasil colonial*. São Paulo: Edusp; Imprensa Oficial do Estado, 2000. (Uspiana – Brasil 500 anos).

SAVIETO, Monica C. Trabalhando com a fonte material em sala de aula. In: ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 2., 1996, São Paulo. *Anais...* São Paulo: FEUSP, 1996, p. 482-486.

TEIXEIRA, Francisco M. P. *Brasil: História e sociedade*. São Paulo: Ática, 2001.

VICENTINO, Cláudio; DORIGO, Gianpaolo. *História para o ensino médio*. São Paulo: Scipione, 2001.