

**COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA**

RAPHAELA PEREIRA

**IMAGENS DA COLONIZAÇÃO ANDINA: POR UM
ENSINO DE HISTÓRIA ANTICOLONIAL**

**Rio de Janeiro
Agosto de 2025**



RAPHAELA PEREIRA WANDERLEY

**IMAGENS DA COLONIZAÇÃO ANDINA: POR UM ENSINO DE HISTÓRIA
ANTICOLONIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Wolney Vianna Malafaia.

Rio de Janeiro

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

W245 Wanderley, Raphaela Pereira
Imagens da colonização andina : por um ensino de história
anticolonial / Raphaela Pereira Wanderley. — Rio de Janeiro, 2025.

43 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de
História) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa,
Extensão e Cultura.

Orientador: Wolney Vianna Malafaia.

1. História - Estudo e ensino. 2. Análise de imagem. 3. Colonialismo.
4. Movimentos antiimperialistas. 5. Educação - Aspectos sociais. I.
Malafaia, Wolney Vianna. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 907

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

RAPHAELA PEREIRA WANDERLEY

**IMAGENS DA COLONIZAÇÃO ANDINA: POR UM ENSINO DE HISTÓRIA
ANTICOLONIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Data de aprovação:

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Wolney Vianna Malafaia
PPGEH/Colégio Pedro II
Orientador

Prof. Dr. Julio Cesar Paixão Santos
PPGEH/Colégio Pedro II

Prof. Ms. Matheus Tavares Viug
Colégio Pedro II

Para Dona Vanda.

AGRADECIMENTOS

À Ògún, orixá que me pegou pelo colo, me chamou de filha e abre meus caminhos desde antes de nascer.

À Oxóssi, o grande Odé, que foi citado na prova que me fez ser aprovada nesse curso de Especialização.

A todos os meus ancestrais, em especial ao Caboclo Rompe Mato, ao Seu Tranca Ruas e Zé Pretinho que se mostram vivos e presentes todos os dias na minha vida, me erguendo pelos braços e me colocando para caminhar.

Às minhas mães de sangue e coração, Doralice e Tia Dilva, que sempre me incentivaram a construir meus caminhos profissionais e educacionais. Ao meu pai Aldir e minha irmã Rayanne. Vocês me inspiram e torço para que, como diz João Nogueira, o espelho não venha se quebrar.

Às minhas Mães de Santo, Mãe Lucienne de Xangô e Mãe Marina de Oxóssi. Me faltam palavras todas as vezes que penso em escrever sobre o que é ser filha de vocês. A potência disso, nenhum vocábulo dá conta. Agradeço imensamente por todas as conversas e trocas.

À Casa de Marabô, lugar de tanto axé e aprendizados. Em especial aos meus irmãos e irmãs de santo Laís, Thaíssa, Gabriel, Breno, Paula, Pai Ogã Jairo, Marcela, Viviane, Tio Paulo, Tia Edmea e Michelle Braga. Ter tido o amor, a companhia e amizade de vocês nesse último ano foi um dos maiores presentes que já recebi na vida.

À minha amiga de infância Rafaele Garcia, que mesmo com a distância física se faz presente em cada etapa da minha vida.

Ao meu orientador Prof. Dr. Wolney Vianna Malafaia pelas aulas durante o curso, pela compreensão e auxílio na finalização dessa etapa.

“Eu vou falar de nós ganhando, porque
falar de nós perdendo eles já falam.”
(Nêgo Bispo, 2023.)

RESUMO

WANDERLEY, Raphaela Pereira. **Imagens da colonização andina: por um ensino de história anticolonial**. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2025.

O presente trabalho tem por objetivo estabelecer uma análise sobre duas imagens do século XVII, no contexto da colonização andina realizada pelos espanhóis, fazendo um paralelo sobre a necessidade de se pensar um novo modelo educacional que proponha o diálogo e o debate para além dos moldes eurocentristas. Para isso, analisaremos quadro a quadro da imagem presente no frontispício da *Chronica Moralizada de la Orden de San Augustin en el Peru* e a imagem do *Martirio Del bendito Pe. Fray Diego Ortiz En Vilcabamba*. Tais imagens estão relacionadas ao contexto em que se inserem e podem auxiliar na construção de uma educação anticolonial a partir de suas investigações. A pesquisa irá analisar como a ideologia colonial presente na Educação pode ser repensada para conscientização do aluno, propondo diretrizes para análise imagética em qualquer período histórico.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História. Imagens. Colonialismo. Educação.

ABSTRACT

WANDERLEY, Raphaela Pereira. **Imagens da colonização andina: por um ensino de história anticolonial**. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2025.

This paper aims to establish an analysis of two images from the 17th century, in the context of the Andean colonization carried out by the Spanish, drawing a parallel on the need to think of a new educational model that proposes dialogue and debate beyond Eurocentric models. To this end, we will analyze frame by frame the image present on the frontispiece of the *Chronica Moralizada de la Orden de San Augustin en el Peru* and the image of the Martyrdom of the blessed Father. Fray Diego Ortiz in Vilcabamba. These images are related to the context in which they are inserted and can help in the construction of an anticolonial education based on their investigations. The research will analyze how the colonial ideology present in Education can be rewarded for the student's awareness, proposing guidelines for image analysis in any historical period.

Keywords: Teaching History. Images. Colonialism. Education.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1: Frontispício da <i>Chronica Moralizada del Orden de San Agustin e el Peru</i>	17
Figura 2: Rascunho do Frontispício da <i>Chronica Moralizada del Orden de San Agustin en el Peru</i>	18
Figura 3: Parte superior do Frontispício da <i>Chronica Moralizada del Orden de San Agustin e el Peru</i>	17
Figura 4: Parte central do Frontispício da <i>Chronica Moralizada del Orden de San Agustin en el Peru</i> . 1638.....	19
Figura 5: Parte inferior do Frontispício da <i>Chronica Moralizada del Orden de San Agustin en el Peru</i> . 1638.....	21
Figura 6: <i>Martirio Del bendito Pe. Fray Diego Ortiz En Vilcabamba</i> . 1639.....	25

SUMÁRIO

Introdução.....	12
Capítulo 1: A cristandade colonial em imagens.....	14
Capítulo 2: Por uma História Anticolonial.....	34
Considerações Finais.....	40
Bibliografia.....	42

INTRODUÇÃO

A colonização da América constituiu-se como um dos processos históricos mais complexos e violentos da modernidade ocidental, marcado pela imposição de valores, crenças e estruturas sociais europeias sobre os povos originários. Esse processo foi sustentado não apenas pela força das armas, mas também por um elaborado sistema simbólico e imagético que buscava legitimar a dominação colonial. Entre os recursos utilizados por ordens religiosas como os agostinianos, destaca-se a produção de crônicas ilustradas, como a *Chronica Moralizada de la Orden de San Augustin en el Peru*. Esse tipo de documentação, ao unir texto e imagem, produzia sentidos sobre os povos nativos andinos, reforçando o papel “civilizador” da missão cristã no continente e contribuindo para a construção de um imaginário sobre o “outro colonial” que, ainda hoje, permanece presente em práticas sociais e educativas.

A presente pesquisa propõe-se a analisar, a partir do frontispício dessa *Chronica*, as possibilidades do uso crítico e pedagógico de imagens no Ensino de História, especialmente no Ensino Médio, por meio de uma abordagem anticolonial. O frontispício é a página ilustrada que antecede a página de rosto de um livro. Geralmente, ele traz um desenho, gravura ou foto que faz referência ao conteúdo da obra, ao autor ou a um elemento importante da história.¹ Entendemos aqui por abordagem anticolonial aquela que rompe com a perspectiva eurocentrada e busca valorizar as epistemologias, resistências e vozes dos povos subalternizados pelo colonialismo. Mais do que simplesmente utilizar imagens como ilustração, o objetivo é compreendê-las enquanto dispositivos de poder e memória, capazes de influenciar a forma como os estudantes percebem os acontecimentos históricos e os sujeitos sociais neles envolvidos.

A escolha do frontispício como fonte de análise justifica-se por sua carga simbólica, sua composição estética e pelo contexto histórico e discursivo que representa. Produzido no século XVII, o frontispício apresenta elementos iconográficos que dialogam diretamente com o projeto missionário agostiniano, aludindo à conquista espiritual dos Andes por meio da catequese e da conversão. Os elementos visuais, como as representações de santos, passagens bíblicas, símbolos cristãos e a representação dos povos nativos são estruturados de maneira a reiterar a superioridade da fé católica e justificar a ação colonizadora. É fundamental, portanto, desenvolver uma leitura crítica dessas imagens, compreendendo não apenas seu conteúdo explícito, mas também as estratégias retóricas e visuais empregadas para naturalizar relações de dominação.

Em um contexto escolar cada vez mais desafiador, em que se exige dos docentes não apenas

¹ ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE BIBLIOTECÁRIOS, ARQUIVISTAS E DOCUMENTALISTAS (BAD). *Dicionário de Terminologia Arquivística e Biblioteconómica*. Lisboa: BAD, 2009.

o domínio do conteúdo, mas também a capacidade de desenvolver competências críticas e cidadãs nos alunos, o uso de fontes visuais apresenta-se como uma importante ferramenta pedagógica. Contudo, é preciso ir além do uso instrumentalizado dessas fontes, problematizando seus significados e inserindo-as dentro de debates historiográficos e sociais mais amplos. Nesse sentido, estaremos alinhados às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no que diz respeito à promoção de uma educação voltada para os direitos humanos, a diversidade cultural e a formação de uma consciência histórica crítica.

A análise do frontispício será orientada por autores que abordam a imagem como construção social e histórica, como Peter Burke e Aleida Assmann, e por estudiosos do campo da retórica e da memória, como Frances Yates e Angélica Chiappetta. Além disso, a leitura anticolonial se fundamenta nos aportes teóricos de pensadores como Walter D. Mignolo, Aníbal Quijano e Silvia Rivera Cusicanqui, que propõem a desconstrução das narrativas coloniais e a valorização das epistemologias do eixo Sul-Sul. A partir desses referenciais, será possível explorar como o frontispício operava enquanto instrumento de memória, disciplinamento e controle simbólico, e como ele pode ser ressignificado no contexto educacional contemporâneo.

O trabalho está estruturado em dois capítulos principais: o primeiro se dedica à análise do frontispício, explorando sua composição, os elementos simbólicos e os discursos de poder ali presentes; o segundo capítulo apresenta os fundamentos teóricos da História Anticolonial e propõe estratégias didáticas para a utilização crítica de imagens no ensino, finalizando com a apresentação de exemplos de uso pedagógico voltado à prática docente. Por fim, nas considerações finais, serão discutidas as contribuições e limitações do estudo, bem como as perspectivas futuras para a pesquisa e a prática educacional. Reafirma-se aqui o compromisso com um ensino de História crítico, plural e comprometido com a justiça social, reconhecendo a importância de se revisitar os passados coloniais à luz das disputas simbólicas que continuam a marcar o presente. A imagem, longe de ser apenas um adorno visual, torna-se, assim, uma chave para a leitura do mundo e para sua transformação.

CAPÍTULO 1: A cristandade colonial em imagens

No presente trabalho teremos como objetivo investigar o uso de imagens como ferramenta didática no Ensino de História, utilizando como fonte primária o frontispício da *Chronica Moralizada de la Orden De San Augustin en el Peru*. Tal fonte é importante para entender o processo de ocupação territorial e das mentalidades na localidade peruana no século XVII. Para além da exposição das imagens enquanto ilustração de um fato histórico, devemos entendê-las como parte de um aparato comunicativo que desempenha um papel significativo no processo de aprendizado. Auxiliando os alunos a visualizar eventos históricos e a se conectarem com o passado, os documentos icônicos-visuais também devem ser vistos como facilitadores do desenvolvimento das habilidades de análise crítica. Uma de nossas principais motivações é a identificação de mais benefícios para a aprendizagem, sem esquecer dos desafios que a realidade escolar impõe aos educadores. Seguindo as possibilidades de produção técnica e tecnológica instituídas pela área de Ensino de CAPES, teremos como pauta o PPT9 com a criação de um Manual/Protocolo para que o docente possa implementar em sala de aula enquanto utiliza essa e outras imagens que venham a abordar a temática da colonização espanhola ou de outro recorte temporal.

Para Raphael Bluteau, autor do que é considerado um dos primeiros dicionários da língua portuguesa e latina, a definição de frontispício é derivada de outras três palavras: *frontis, hominis e inspectio*², que traduzidas são, respectivamente, rosto, homem e impressão. Para ele, a palavra também estava ligada “a fachada, ou face principal de um grande edifício, que se oferece aos olhos”³. Tal significado transparece o que autor da crônica, um frei agostiniano, gostaria que sua obra fosse capaz de fazer, transmitir a mensagem da missão realizada pela Ordem Agostiniana na colônia andina representando seus feitos através de ilustrações que suscitavam emoções naqueles que a observavam.

A colonização trouxe consigo mudanças dramáticas na sociedade inca, incluindo a imposição do cristianismo, a exploração de recursos naturais e a introdução de doenças europeias que tiveram um impacto devastador na população nativa. Esses eventos marcaram o início de um período de ocupação e dominação europeia na América Latina, que moldou profundamente a história e a cultura da região. A compreensão desses eventos através das imagens se faz de grande importância para uma análise crítica dos seus impactos e para a formação da consciência histórica nos estudantes. Toda ação humana requer uma reflexão histórica dos agentes uma vez que o agir acontece durante a

² BLUTEAU, Rafael. Vocabulario portuguez, e latino, aulico, anatomico, architectonico, bellico, botanico ...: autorizado com exemplos dos melhores escritores portuguezes, e latinos; e oferecido a El Rey de Portugal D. Joaõ V. Coimbra, Collegio das Artes da Companhia de Jesu: Lisboa, Officina de Pascoal da Sylva, 1712-1728. 8 v; 2 Suplementos, p. 220. Disponível em: <https://www.bbm.usp.br/pt-br/dicionarios/vocabulario-portuguez-latino-aulico-anatomico-architectonico/?q=frontisp%C3%ADcio>

³ BLUTEAU, Rafael. Tradução livre. Idem, p. 220.

aprendizagem⁴. Acreditamos que em uma aula, as operações básicas para análise e interpretação da imagem sejam necessárias onde se poderia elencar as cinco operações básicas de constituição histórica de sentido: perguntar, perceber, interpretar, orientar e motivar a reflexão⁵, com a projeção da imagem e debate entre os alunos.

Utilizando conceitos do campo da História Social que entende o papel das imagens na compreensão histórica, Peter Burke afirma que as imagens não devem ser consideradas simples reflexos de suas épocas e lugares, mas entendidas como extensões dos contextos sociais em que elas foram produzidas. Assim podemos submetê-las a análise, sendo necessário que se obtenha o máximo possível de informações sobre os objetos iconográficos produzidos, interrogando e realizando uma leitura crítica visual⁶. Com isso, cabe a elaboração de questionamentos aos alunos depois da exposição:

- a) Do que trata o documento?
- b) Qual a fonte? Qual o período histórico apresentado?
- c) Quem são os produtores dessa imagem?
- d) Quais as vantagens de utilização dessa imagem por seus agentes produtores?
- e) Quais histórias podem ser observadas?
- f) Há uma forma específica de violência nessa imagem?
- g) É uma fonte autossuficiente para a construção de uma narrativa histórica?
- h) Qual sua relevância e porquê?

No caso da capa da *Chronica*, ela é o primeiro item que se observa ao analisar a fonte histórica em questão. No entanto, não cabe a análise de toda a obra por conta de sua grande extensão e que poderia ser até mesmo uma distração aos estudantes do objetivo principal, que é a análise do frontispício. Muitas vezes, algumas ilustrações são abordadas apenas como esclarecimentos adicionais. Dessa maneira, os estudantes deixam de ponderar sobre as representações visuais, uma vez que grande parte dessas imagens já vem acompanhada de legendas que interpretam explicitamente o conteúdo da imagem, resultando em uma mera reprodução. No entanto, há situações em que essas imagens são previamente discutidas nos textos, servindo apenas para reforçar conclusões às quais o autor já havia chegado por outros meios, em vez de incentivar novas respostas, posicionamentos e opiniões críticas por parte dos educandos⁷.

A observação da configuração do tratamento visual das imagens através das mediações feitas

⁴ DE REZENDE MARTINS, Estevão Chaves. Verbete “Consciência Histórica” presente em DE MORAES FERREIRA, Marieta. Dicionário de Ensino de História. Rio de Janeiro, FGV Editora, 2019, p. 55.

⁵ Idem, p. 58.

⁶ BURKE, Peter. Testemunha ocular: o uso de imagens como evidência histórica. São Paulo: Editora UNESP, 2017. P. 33.

⁷ DE AMORIM, Roseane Maria; DA SILVA, Cintia Gomes. O uso das imagens no ensino de história: reflexão sobre o uso e a interpretação das imagens dos povos indígenas. História & Ensino, v. 22, n. 2, p. 165-187, 2016. P. 179.

pelo professor por meio da retórica também será de grande importância durante o processo. Compreendendo que o ensino e o campo da História são áreas em constante disputa, a aproximação delas pode ser realizada pela decupagem do chamado “lugar de fronteira”. O termo é utilizado por Ana Maria Monteiro e Fernando Penna para demarcar as diferenças e produzir aproximações com culturas que entram em contato, uma vez que o professor precisa se colocar enquanto autoridade em sala de aula, trazendo a união do seu conhecimento, do conhecimento acadêmico, cotidiano e os aproximando dos alunos⁸.

Nosso objetivo geral será demonstrar as possibilidades de usos do frontispício em aulas de História para turmas do primeiro e terceiro ano do Ensino Médio, analisando como o imaginário europeu compreendia os povos nativos dos Andes durante a colonização espanhola. Ao avaliarmos a perspectiva dos alunos sobre os povos andinos e como as imagens afetam seu envolvimento, compreensão e retenção do conteúdo, abriremos possibilidade para expor as possíveis barreiras desses usos no Ensino de História. Ao final do trabalho, será disponibilizado um manual com diretrizes para abordagem pedagógica dos meios imagéticos, a fim de facilitar a prática docente.

1.1. Apresentando o frontispício

Ao longo deste capítulo iremos observar como as metáforas cristãs serviram aos interesses dos conquistadores espanhóis no campo narrativo da sociedade andina. Com a produção de trabalhos escritos e posteriormente as crônicas, podemos observar a necessidade de se criar gravuras que contivessem as primeiras informações das obras, anunciando seus conteúdos. Se tratando de uma ordem religiosa, era comum no período setecentista os frontispícios serem fabricados com alusões aos santos patronos de tais ordens e as principais aspirações desses autores, como é o caso da *Chronica Moralizada* que contém diversas referências a Ordem Agostiniana.

Para Raphael Bluteau, autor do que é considerado um dos primeiros dicionários da língua portuguesa e latina, o “*Vocabulario portuguez, e latino, aulico, anatomico, architectonico, bellico, botanico*”, a definição de frontispício é derivada de outras três palavras: *frontis, hominis e inspectio*⁹, que traduzidas são, respectivamente, rosto, homem e impressão. Para ele, a palavra também estava ligada “a fachada, ou face principal de um grande edificio, que se oferece aos olhos”¹⁰. Tal significado

⁸ MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araujo. Ensino de História: Saberes em lugar de fronteira. Educação e Realidade, v. 36, n. 01, p. 191-211, 2011. P. 194.

⁹ BLUTEAU, Rafael. Vocabulario portuguez, e latino, aulico, anatomico, architectonico, bellico, botanico ...: autorizado com exemplos dos melhores escritores portuguezes, e latinos; e offerecido a El Rey de Portugal D. João V. Coimbra, Collegio das Artes da Companhia de Jesu: Lisboa, Officina de Pascoal da Sylva, 1712-1728. 8 v; 2 Suplementos, p. 220. Disponível em: <https://www.bbm.usp.br/pt-br/dicionarios/vocabulario-portuguez-latino-aulico-anatomico-architectonico/?q=frontisp%C3%ADcio>

¹⁰ BLUTEAU, Rafael. Tradução livre. Idem, p. 220.

transparece o que o cronista agostiniano gostaria que sua obra fosse capaz de fazer, transmitir a mensagem da inspeção realizada pela Ordem Agostiniana na colônia andina e representando seus feitos através de ilustrações que contavam claramente trechos da bíblia sagrada.

Entendendo que os elementos estão dispostos no frontispício para função de rememorar a filosofia cristã, se faz necessário observar como a obra faz uso de passagens bíblicas para exaltação dos feitos agostinianos em território incaico a fim de divulgar e justificar os motivos desses atos amparados pela escritura sagrada. Segundo a pesquisadora do campo da memória cultural Aleida Assmann, “imagens surgem na memória sobretudo em regiões não alcançadas pelo processamento verbal”¹¹ e servindo de base para que se comprove atos ocorridos no passado¹². Por conter tantas simbologias em sua composição, podemos considerar inicialmente que o frontispício da *Chronica Moralizada* (figura 1) tinha por objetivo alcançar o feito de relembrar as ações da Igreja Católica enquanto uma das bases do projeto colonizador.

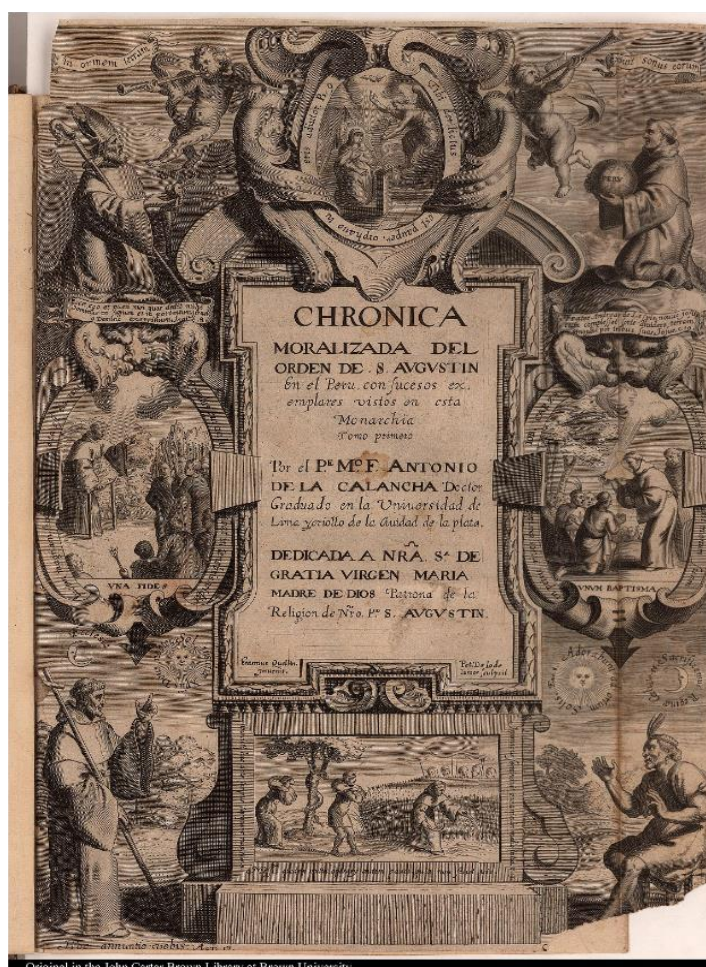


Figura 1. Frontispício da *Chronica Moralizada del Orden de San Agustin en el Peru*. 1638. JCB Library.

¹¹ ASSMANN, Aleida; SOETHE, Paulo. Espaço da recordação: formas e transformações da memória cultural. Editora da UNICAMP, 2011, p. 237.

¹² ASSMANN, Idem, p. 238.

Um modelo alternativo do frontispício da *Chronica* (figura 2) foi publicada em 1653, anos depois da primeira publicação e com informações similares, mas com menos detalhes visuais do que a anterior. Com descrições em francês, o segundo frontispício faz menção a Phillippus Visconti de Milano¹³, general prior da Ordem Agostiniana entre os anos de 1649 e 1655. Imaginamos que tenha sido oferecida como forma de presente para ele de Frei Boude, também membro da Ordem, mas residente da cidade francesa de Toulouse.

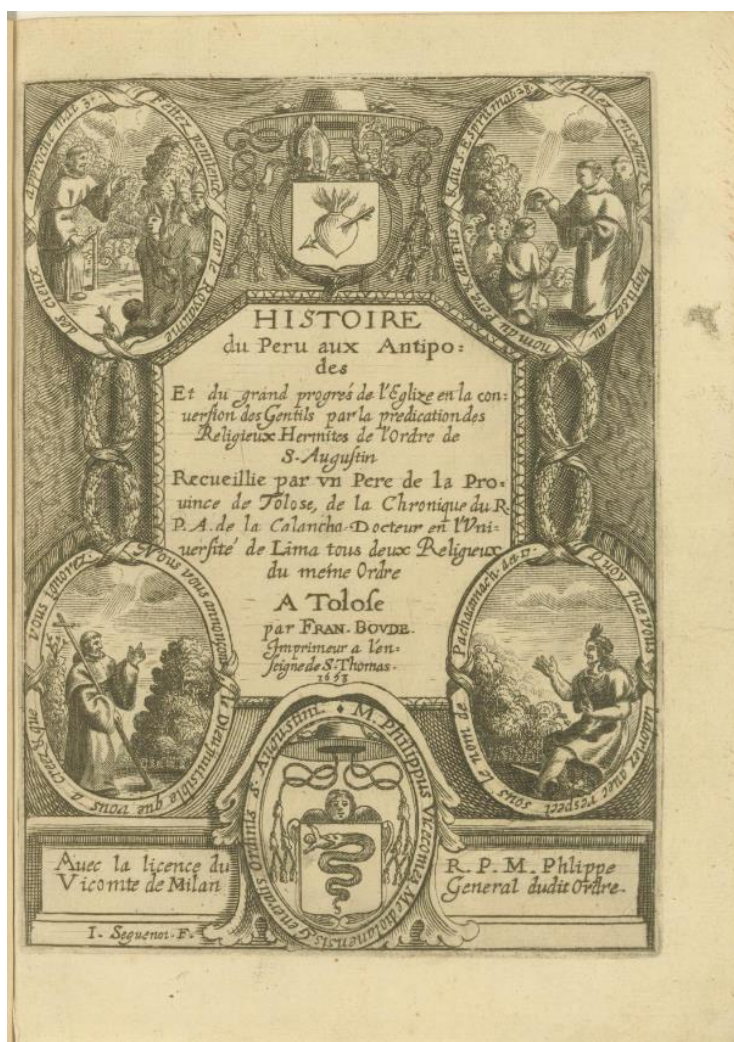


Figura 2. Rascunho do frontispício da *Chronica Moralizada del Orden de San Agustin en el Peru*. 1653. JCB Library.

1.2. Descrevendo as imagens

Para fins de análise mais detalhada, iremos dividir o frontispício (figura 1) em três partes onde descreveremos o que cada quadro representa a partir do olhar bíblico e qual a mensagem neles. A produção das imagens já demonstra como o discurso colonizador alcançou diversas partes do mundo,

¹³ A descrição do nome completo e ano de sua atuação na Ordem consta no site gatholic.org/oders/006.htm

uma vez que foi produzida por membros da Escola de Belas Artes de Antuérpia¹⁴, cidade da Bélgica, conhecida por formar diversos gravadores especializados nesse tipo de obra contendo os elementos bíblicos e retratando as diversas formas de colonização que ocorreram ao redor do mundo. Os autores do frontispício da *Chronica Moralizada* foram os gravuristas flamencos Erasmus Quellin II (1607-1678) e Pieter de Jode II (1606-?)¹⁵, que ficaram responsáveis por elaborar visualmente o que Antonio de la Calancha escrevia em suas páginas baseados no imaginário europeu.

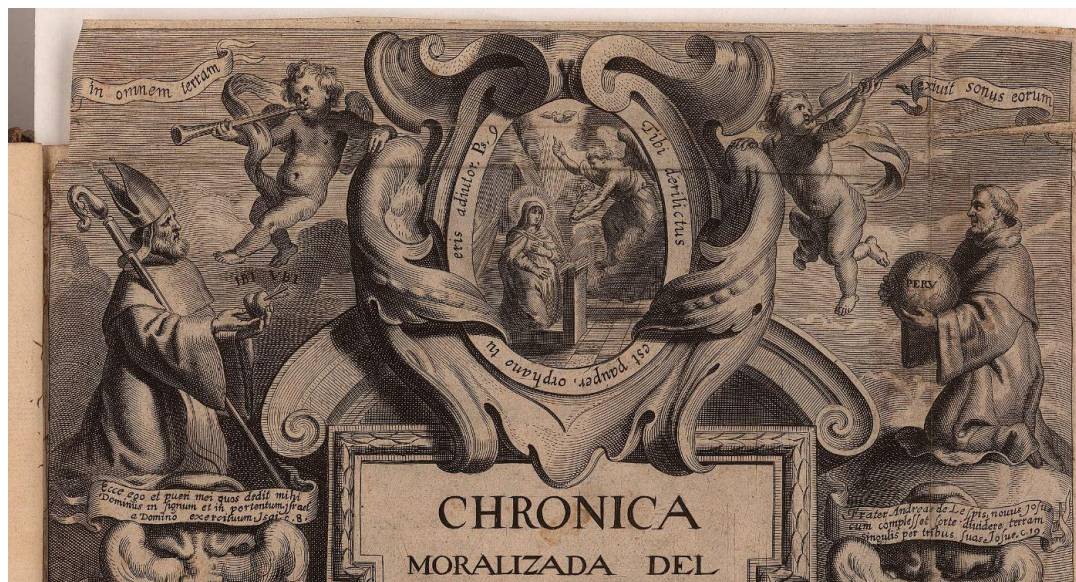


Figura 3. Parte superior do Frontispício da *Chronica Moralizada del Orden de San Agustin en el Peru*. 1638. JCB Library.

Inicialmente, vemos (figura 3) algumas pessoas representadas. Do lado esquerdo, podemos observar o próprio Santo Agostinho de Hipona olhando para uma figura celestial segurando um coração atravessado por uma flecha. Tal símbolo em suas mãos foi adotado como um dos principais da ordem agostiniana, sendo citado em sua obra *Confissões*¹⁶. Abaixo dele, a inscrição em latim do versículo bíblico que consta em Isaías capítulo 8:18 “*Ecce ego et pueri, quos dedit mihi Dominus in signum et in portentum Israel a Domino exercituum*”, que traduzido significa “Eu e os filhos que o Senhor me deu somos, em Israel, sinais e presságios da parte do Senhor dos exércitos”. O trecho citado em questão, logo no início do frontispício, traz uma mensagem muito importante ao usar o livro do profeta Isaías. Este livro é conhecido por anunciar algumas profecias relacionadas ao povo de Israel e das atitudes tomadas por Deus aos movimentos envolvendo idolatria, fim dos tempos e

¹⁴ A Academia Real de Belas Artes é uma das mais antigas escolas de artes fundadas na Europa, onde diversos gravuristas e pintores se formaram em seu estabelecimento. Ver mais em “Innovation and Creativity in Late Medieval and Early Modern European Cities”, de Karel Davids e Bert De Munck (2016).

¹⁵ Ambos os nomes são citados como autores do frontispício em bibliotecas digitais, sobretudo na principal biblioteca digital utilizada para consulta deste trabalho, a John Carter Brown University. Consta no mesmo site que houve um pedido de edição da imagem por Pieter de Jode II, provavelmente para finalização.

¹⁶ “Como ardia, meu Deus, como ardia meus desejos de voar para ti das coisas terrenas, sem que eu soubesse o que obravas em mim. (...)” Capítulo IV das Confissões, de Santo Agostinho.

libertação de almas¹⁷, pontos importantes na colonização.

No centro, temos a imagem da Virgem Maria segurando seu ventre com uma luz em sua direção enquanto um anjo se aproxima dela. Essa imagem é conhecida como Anunciação, o momento em que o Arcanjo Gabriel anuncia que ela estaria gerando Jesus Cristo de Nazaré e, sendo assim, se tornaria a pessoa que faria o elo de ligação entre o mundo terreno e o mundo celestial¹⁸. Ao seu redor temos a citação de Salmos capítulo 9:14¹⁹ “*Tibi derelictus est pauper, orphano tu factus eris adiutor*” que significa “É a vós que se abandona o infortunado, sois vós o amparo do órfão”. Em nossa análise, entendemos que o órfão mencionado em questão seriam os povos nativos, uma vez que pela visão cristã europeia careciam de amparo, salvação e civilização.

Do lado direito, temos a representação de um frei com um globo em direção aos céus onde podemos observar a palavra Peru escrita nele. Logo abaixo, o versículo 49 do capítulo 19 do livro de Josué, “*cumque complissent terram sorte dividere singulis per tribus suas*” cuja tradução é “acabada a repartição da terra segundo seus limites, os israelitas deram a Josué, filho de Nun, uma parte no meio deles”. Este trecho marca o processo de divisão de terra aos filhos de Israel, considerada a terra sagrada do cristianismo como podemos ver no trecho dos dois versículos seguintes:

Por ordem do Senhor, deram-lhe a cidade que ele pediu, Tamnat-Saraa, na montanha de Efraim. Josué reedificou a cidade e habitou nela. Essas são as partes que o sacerdote Eleazar e Josué, filho de Nun, junto com os chefes de família das tribos dos israelitas repartiram por sorte em Silo, diante do Senhor, à entrada da tenda de reunião. E assim acabaram a divisão da terra. (Josué 9:50-51)

Notamos que próximo aos anjos que estão com trombetas (figura 3) temos as frases “*in omnem terram*” (lado esquerdo) e “*exiuit sonus eorum*” (lado direito), que formam a frase “o som deles foi anunciado em toda terra”, remetendo a anunciação do que viria acontecer naquele território com a entrada da ordem religiosa em questão.

¹⁷ LANGER, Eliana Rosa. A Estrutura do Livro Isaías. Revista de Estudos Orientais, n. 3, p. 95-106, 1999.

¹⁸ BAPTISTA, Anna Paola P. Marianismo e iconografia nos primórdios da Igreja Católica: a anunciação à Virgem Maria. PHOÊNIX, v. 4, n. 1, p. 25-38, 1998.

¹⁹ No frontispício, o capítulo de Salmos que está sinalizado é o 9 e o versículo seria o 14 na bíblia em latim, mas na bíblia atual depois de traduzido, corresponde ao versículo 35.

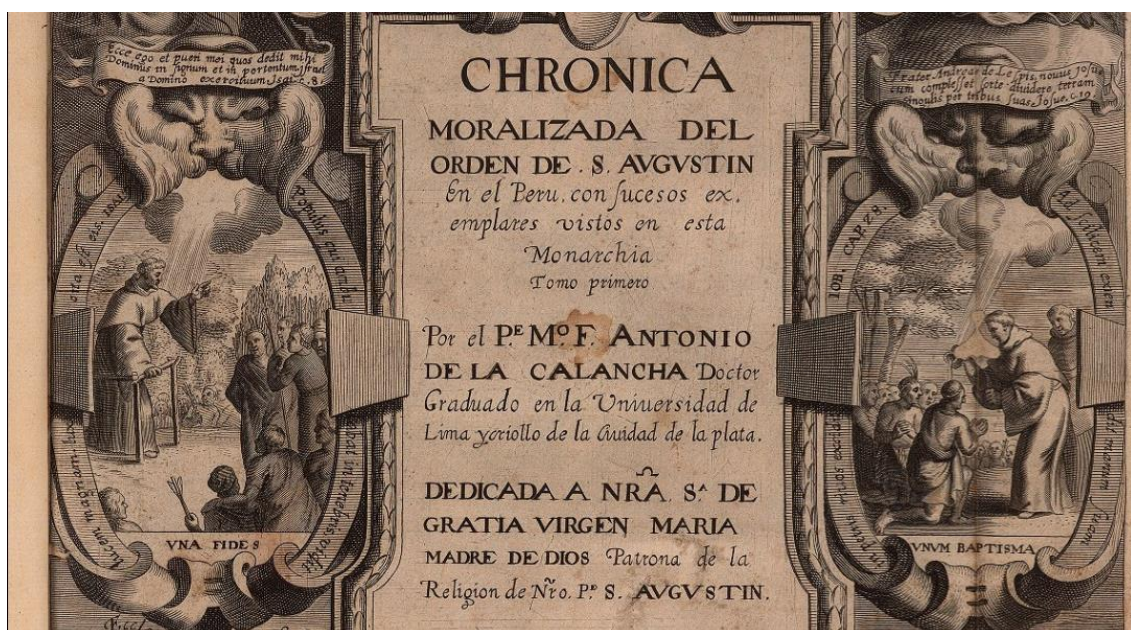


Figura 4. Parte central do Frontispício da *Chronica Moralizada del Orden de San Agustín en el Perú*. 1638. JCB Library.

A primeira impressão que se tem ao observar a imagem (figura 4) é a descrição do título completo da *Chronica Moralizada del Orden de San Agustín En el Perú con sucesos*, com o nome e formação de Frei Antonio de la Calancha (*Doctor Graduado en la Universidad de Lima y criollo de la Ciudad de la plata*) e dedicação à Virgem Maria (*Dedicada A Nr.ª. S.ª. De Gratia Virgen Maria Madre de Dios Patrona de la Religion de N.º. P.º S. Avgvstin*). Do lado esquerdo temos uma cena de pregação com a passagem de Isaías capítulo 9:1 “*Populus, qui ambulabat in tenebris, vidit lucem magnam; habitantibus in regione umbrae mortis lux orta est eis*”, que na traduzido é “O povo que andava nas trevas viu uma grande luz; sobre aqueles que habitavam uma região tenebrosa resplandeceu uma luz”. Abaixo, a inscrição em latim “*Una Fides*”, que na tradução literal é “uma fé”.

Dentro do círculo (figura 4), observamos visualmente a mensagem do versículo. A ideia de que a pregação para pessoas que “andavam nas trevas”, no caso os incas, estava sendo realizada por um frei agostiniano sendo este o portador da luz divina. Essas representações traduzem basicamente como a catequese dos grupos incaicos era vista nessa época. A visão de que eles eram pessoas “nas trevas” e que precisavam “encontrar a luz” que estaria no cristianismo e na nova sociedade que adentrava aquele território.

No lado direito (figura 4), podemos ver a cena de um batismo, onde a luz que vem dos céus passa para os nativos através desse ato, que dentro dos ritos cristãos é um dos atos máximos de conversão simbolizando a ligação do homem com Deus²⁰. Embaixo desse quadro temos escrito em latim “*Vnum baptisma*”, traduzido literalmente para “Um batismo”. Em volta do quadro temos a

²⁰ O ato batismal e sua importância religiosa aparece em diversas partes da bíblia, como por exemplo nos livros de Atos 2:38, Romanos 8:1-10, Coríntios 6:11, entre outros.

passagem do livro de Jó capítulo 28:9 “*Ad silicem extendit manum suam, subvertit a radicibus montes*”, que é “O homem põe a mão no sílex, derruba as montanhas pela base” na tradução. A descrição do ato batismal do grupo indígena e o uso do livro de Jó nessa parte nos remete a mensagem que o capítulo completo quer passar com relação aos usos da sabedoria em ações envolvendo a fé como vemos no trecho abaixo:

O homem põe a mão no sílex, derruba as montanhas pela base. Abre galerias nos rochedos, o olhar atento pode ver nelas todos os tesouros. Explora as nascentes dos rios e põe a descoberto o que estava escondido. Mas a sabedoria onde se encontra? Onde está o lugar da inteligência? O homem ignora o caminho dela, ninguém a encontra na terra dos vivos. O abismo diz: ‘Ela não está em mim’. ‘Não está comigo’, diz o mar. Não pode ser adquirida com ouro maciço, nem pode ser comprada a peso de prata. Não pode ser posta em balança com o ouro de Ofir, nem com o ônix precioso ou a safira. Não pode ser comparada nem ao ouro nem ao vidro, ninguém a troca por vaso de ouro fino. Quanto ao coral e ao cristal, nem se fala. A sabedoria vale mais do que as pérolas. Não pode ser igualada ao topázio da Etiópia, nem pode ser equiparada ao mais puro ouro. De onde vem, pois, a sabedoria? Qual é o lugar da inteligência? Um véu a oculta de todos os viventes e até das aves do céu ela se esconde. Declaram o inferno e a morte: ‘Apenas ouvimos falar dela’. Deus conhece o caminho para encontrá-la e é ele quem sabe o seu lugar, porque ele vê até os confins da terra e vê tudo o que há debaixo do céu. Quando ele fixou um peso ao vento e regulou a medida das águas, quando decretou as leis para a chuva, e traçou uma rota aos relâmpagos, então a viu e a descreveu, penetrou-a e escrutou-a. Depois disse ao homem: ‘O temor do Senhor, eis a sabedoria! Fugir do mal, eis a inteligência’. (Jó 28:9-28)

Ao utilizar esse trecho, observamos que a atenção dada para a fuga do mal está justamente no trato com a população andina que receberia a palavra de Deus. Anular o mal está relacionado diretamente com a sabedoria e já foi citado pelo próprio Santo Agostinho. O desconhecido é perigoso e a conhecimento estaria em locais específicos, sendo isto parte do projeto do reino de Deus no território a ser ocupado e que deveria ser seguido por quem estivesse a serviço dele²¹. A utilização de Jó nessa parte é atribuída ao seu caráter de extrema fidelidade diante de tantas adversidades as quais passou em vida, como descreve a Bíblia no livro dedicado a ele.

²¹ RUTHES, Vanessa Roberta Massambani; STIGAR, Robson. A sabedoria em Jó: o livro de Jó na perspectiva da antropologia teológica. Revista Fragmentos de Cultura-Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas, v. 26, n. 4, p. 579-585, 2016.

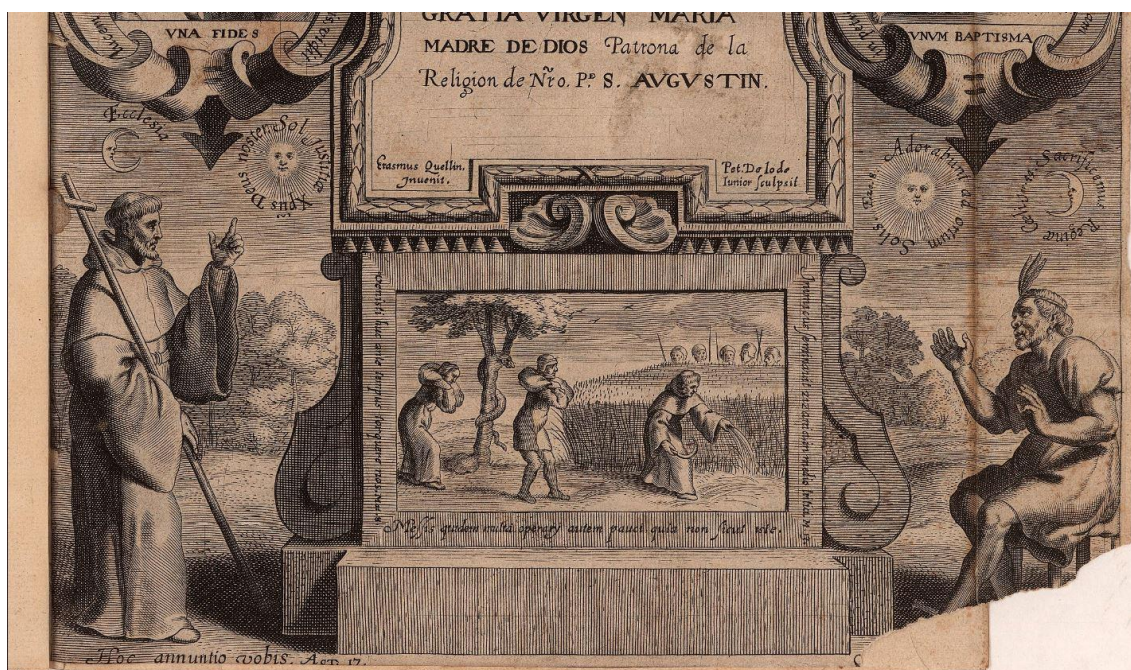


Figura 5. Parte inferior do Frontispício da *Chronica Moralizada del Orden de San Agustin en el Peru*. 1638. JCB Library. JCB Library.

Na parte inferior esquerda (figura 5), temos a lua com a palavra “*Ecclesia*” acima dela, que significa “Igreja”, e o sol com a frase “*Deus noster Sol justice Xpñs*”, “nosso Deus é o Sol da justiça”, ambas em latim. Do lado direito temos as mesmas figuras, mas com o sol envolto da passagem de Ezequiel 8:16 “*Adorabunt ad ortum Solis*”. Esse trecho retrata o ato pagão de se adorar ao sol e o restante do capítulo explicita isso, citando também a punição divina para esta prática.

Levou-me então ao interior do templo. À entrada do santuário do Senhor, entre o vestíbulo e o altar, avistei cerca de vinte e cinco homens, que, de costas para o santuário do Senhor, com a face voltada para o oriente, se prosternavam diante do sol. ‘Filho do homem’ – disse-me ele –, ‘vês isto? Não basta à casa de Judá entregar-se a esses ritos abomináveis que aqui se praticam? Haverá ainda ela de encher a terra de violência, e não cessará de me irritar? Ei-los que trazem o ramo ao nariz. Está bem! Eu, de minha parte, procederei com furor, não terei condescendência, serei impiedoso. Inutilmente clamarão a meus ouvidos, não os ouvirei.’ (Ezequiel 8:16-18)

Seguindo a mesma ideia, a passagem escrita ao redor da lua faz referência a um trecho do livro de Jeremias capítulo 44:17 “*Sacrificemus reginae caeli*”, “Vamos sacrificar à rainha do céu”, que fala sobre adoração à deusa dos céus e as oferendas dadas a ela. O restante do capítulo fala sobre a promessa da punição aos que cumprem com esse ritual como podemos ver no trecho:

“Eis o que diz o Senhor dos exércitos, Deus de Israel: Vós e vossas mulheres fazeis com as mãos o que diz a vossa boca. Dizeis: Cumpriremos as promessas de oferecer incenso e libações em honra da rainha do céu. – Pois bem! Cumpri vossos votos, mantendo vossas promessas. Escutai, porém, a palavra do Senhor, judeus que habitais no Egito. Eis, diz o Senhor, pelo meu grande nome eu juro! Esse nome não

será mais pronunciado em todo o Egito por nenhum homem de Judá, dizendo: Pela vida do Senhor Javé! Vou ocupar-me com eles para a desgraça e não para o bem. Todos os judeus que residem no Egito perecerão pela espada e pela fome, até o total aniquilamento. O pequeno número deles que escapar à espada voltará do Egito para Judá. Os sobreviventes de Judá que vierem estabelecer-se no Egito saberão que predição se há de consumir, se a minha, ou a deles. Eis o sinal – oráculo do Senhor – pelo qual reconheceréis que, aqui mesmo, me lançarei contra vós, a fim de que saibais que minha predição se há de cumprir com certeza para a vossa desgraça." (Jeremias 44: 26-29)

Devemos nos atentar ao fato de que o sol e a lua são representações de deuses da mitologia inca²² e de sua sabedoria popular, sendo *Inti* o deus Sol e *Mama Quilla* a deusa Lua. As duas figuras sendo circuladas por palavras e trechos bíblicos em latim nos leva a ideia de uma provável intencionalidade de ressignificação da fé incaica com essa organização de imagens com seus principais deuses. Ao centro (figura 5), observamos ainda o nome dos gravuristas que fizeram o frontispício e abaixo, a imagem de pessoas lavrando a terra com o que seria uma plantação ao fundo com figuras que se assemelham a militares protegendo o local.

Podemos notar também que enquanto os lavradores trabalham com a terra, são observados por uma serpente que está em cima da árvore (figura 5). Este animal é recorrentemente citado nas escrituras sagradas e no imaginário popular como uma das personificações do maligno. No trecho abaixo, temos um exemplo do primeiro contato do mal com Adão e Eva, considerados os primeiros seres humanos criados por Deus segundo a bíblia.

A serpente era o mais astuto de todos os animais do campo que o Senhor Deus tinha formado. Ela disse à mulher: ‘É verdade que Deus vos proibiu comer do fruto de toda árvore do jardim?’. A mulher respondeu-lhe: “Podemos comer do fruto das árvores do jardim. Mas do fruto da árvore que está no meio do jardim, Deus disse: ‘Vós não comereis dele, nem o tocareis, para que não morrais.’ ‘Oh, não! – tornou a serpente – vós não morrereis! Mas Deus bem sabe que, no dia em que dele comeres, vossos olhos se abrirão, e sereis como deuses, conhecedores do bem e do mal.’ A mulher, vendo que o fruto da árvore era bom para comer, de agradável aspecto e mui apropriado para abrir a inteligência, tomou dele, comeu, e o apresentou também ao seu marido, que comeu igualmente. Então os seus olhos abriram-se; e, vendo que estavam nus, tomaram folhas de figueira, ligaram-nas e fizeram tangas para si. (Gênesis 3:1-7)

As representações e as formas como estão dispostas no quadro ao centro (figura 5) passam a fazer mais sentido quando nos atentamos que é o livro de São Mateus a ser utilizado em volta das figuras. Na parte esquerda do quadro (figura 5), temos o trecho do capítulo 8:29 “*Venisti huc ante tempus torquere nos?*”, que na tradução diz “Vieste aqui para nos atormentar antes do tempo?”. Em um primeiro momento pode parecer desconexo, mas ao olharmos o restante do capítulo, nos deparamos com uma passagem que descreve o momento em que Jesus expulsa demônios de um grupo

²² Ver mais sobre a mitologia Inca e seus símbolos em DE LA JARA, Victoria. El desciframiento de la escritura de los Inkas. Arqueología y Sociedad, n. 7-8, p. 75-84, 1972.

de pessoas.

No outro lado do lago, na terra dos gadarenos, dois possesores de demônios saíram de um cemitério e vieram-lhe ao encontro. Eram tão furiosos que pessoa alguma ousava passar por ali. Eis que se puseram a gritar: ‘Que tens a ver conosco, Filho de Deus? Vieste aqui para nos atormentar antes do tempo?’. Havia, não longe dali, uma grande manada de porcos que pastava. Os demônios imploraram a Jesus: ‘Se nos expulsas, envia-nos para aquela manada de porcos.’ – ‘Ide’ – disse-lhes. Eles saíram e entraram nos porcos. Nesse instante, toda a manada se precipitou pelo declive escarpado para o lago, e morreu nas águas. (Mateus 8:28-32)

Abaixo dos lavradores de terra, temos o trecho *“Messis quidem multa, operary autem pauci”* do livro de São Mateus 9:37 que significa “Disse, então, aos seus discípulos: ‘A messe²³ é grande, mas os operários são poucos.’”. No próximo versículo desse capítulo temos o trecho no versículo 38 “Pedi, pois, ao Senhor da messe que envie operários para sua messe”, que conclui o pensamento de envio de pessoas para que a dita safra fosse plantada, cuidada e colhida, o que em nossa percepção faz alusão aos trabalhadores religiosos da Ordem que foram enviados para realizar a ocupação religiosa.

Na parte direita do quadro central (figura 5), lemos a frase *“Inimicus eius et superseminavit zizania in medio tritici”*, também do livro de São Mateus, mas do capítulo 13:25. Sua tradução diz “Na hora, porém, em que os homens repousavam, veio o seu inimigo, semeou joio no meio do trigo e partiu.” e ao nos debruçarmos no restante do trecho, observamos que se trata de uma alusão ao plantio da palavra de Deus e ao cuidado para que o mal não se alastre entre aqueles que foram “salvos” para o reino dos céus.

A terra boa semeada é aquela que ouve a palavra e a compreende, e produz fruto: cem por um, sessenta por um, trinta por um. Jesus propôs-lhes outra parábola: ‘O Reino dos Céus é semelhante a um homem que tinha semeado boa semente em seu campo.’ Na hora, porém, em que os homens repousavam, veio o seu inimigo, semeou joio no meio do trigo e partiu. O trigo cresceu e deu fruto, mas apareceu também o joio. Os servidores do pai de família vieram e disseram-lhe: ‘Senhor, não semeaste bom trigo em teu campo? Donde vem, pois, o joio?’. Disse-lhes ele: ‘Foi um inimigo que fez isto!’. Replicaram-lhe: ‘Queres que vamos e o arranquemos?’. ‘Não’ – disse ele –; arrancando o joio, arriscas tirar também o trigo. Deixai-os crescer juntos até a colheita. No tempo da colheita, direi aos ceifadores: arrancai primeiro o joio e atai-o em feixes para o queimar. Recolhei depois o trigo no meu celeiro’. (Mateus 13:23-30)

Abaixo da figura agostiniana que está de pé no canto esquerdo (figura 5), lemos o trecho de Atos 17 *“Hoc annuntio vobis”* que diz “Eu vos anuncio”. Essa parte faz menção ao versículo 3 desse capítulo, onde o apóstolo Paulo anuncia a volta de Cristo em uma sinagoga de judeus.

Passaram por Anfípolis e Apolônia e chegaram a Tessalônica, onde havia uma sinagoga de judeus. Paulo dirigiu-se a eles, segundo o seu costume, e por três sábados

²³ Significado para produção agrícola; plantação, colheita, safra.

disputou com eles. Explicava e demonstrava, à base das Escrituras, que era necessário que Cristo padecesse e ressurgisse dos mortos. ‘E este Cristo é Jesus que eu vos anuncio.’ (Atos 17:1-3)

Ao refletirmos sobre os trechos utilizados (figura 5), observamos a recorrente menção sobre o trato com a terra para plantação e o processo de sementeira, que faz sentido sob a ótica cristã uma vez que o joio é retratado como pecado/algo ruim e o trigo seria a semente sagrada/purificada. Além disso, temos na parte final o trecho do livro de Atos que fala da anunciação da palavra de Cristo para um povo que não tinha sua crença nele, mas sim em outras divindades.

Outra imagem relacionada com a *Chronica Moralizada* diz respeito ao que é considerado o clímax da narração de Calancha segundo David Brading²⁴. A gravura *Martirio Del bendito Pe. Fray Diego Ortiz En Vilcabamba* (figura 6) datada do ano de 1639 e produzida pelos mesmos gravuristas do frontispício Erasmus Quellin II e Pieter de Jode II, retrata a morte do missionário espanhol Diego Ortiz. Nascido em 1532 e atuante em Cuzco até o ano de 1571, o religioso teve a catequese como missão de vida e se deslocou para o interior das terras incas. A principal delas, a cidade de Vilcabamba, é considerada a “cidade perdida dos Incas” por ter sido o principal ponto de resistência incaica contra os espanhóis até 1572²⁵. Esse episódio é descrito na *Chronica* com o início da catequese de Ortiz na região em questão, sua captura e sua morte por um grupo de nativos insurgentes²⁶.

Na imagem (figura 6), observamos não só o Frei sendo morto em primeiro plano de forma violenta, mas outras figuras religiosas sendo postas de joelhos e sofrendo castigos contra suas vidas. A ideia de martírio é explorada aqui não só no nome da gravura, mas na intenção de passar para o observador o sofrimento que remete ao que Cristo vivenciou antes de ser crucificado, tendo seu significado como “tolerância dos tormentos e da morte, que padecem pela confissão da fé”²⁷ segundo consta no “*Diccionario da lingua portugueza*” de Raphael Bluteau.

²⁴ BRADING, David A. *Orbe Indiano*, p. 360.

²⁵ Notas do site da imagem feito pela JCB Archive of Early American Images, disponível em https://jcb.lunaimaging.com/luna/servlet/detail/JCB~1~1~407~115901250?qvq=q%3Acalancha%3Bsort%3Aimage_da_te%2Csubject_groups&mi=2&trs=3

²⁶ A atuação de Frei Diego Ortiz na obra de Antonio de la Calancha inicia na página 787, no capítulo I, e seu martírio é narrado na página 792, já no capítulo II.

²⁷ SILVA, Antonio de Moraes; BLUTEAU, Raphael. *Diccionario da lingua portugueza* composto pelo padre D. Rafael Bluteau, reformado, e acrescentado por Antonio de Moraes Silva natural do Rio de Janeiro, v. 1, p. 61, 1789.



Figura 6. *Martirio Del bendito Pe. Fray Diego Ortiz En Vilcabamba*. 1639. JCB Library.

Para o pesquisador Rodrigo Faustinoni Bonciani, as campanhas de D. Francisco de Toledo, quinto governante do Peru hispânico (1569-1581) no período em que Diego Ortiz atuava nesse território, se intensificaram depois das chamadas “embaixadas frustradas”, usadas para justificar os combates de colonização entre tropas espanholas e grupos incas²⁸. Para ele, há uma semelhança nos diferentes projetos de conquista com o uso do martírio indicando “uma premeditação, no intuito de expandir o domínio cristão em escala global”, afirmando ainda que a ideia de suplício “se define uma

²⁸BONCIANI, Rodrigo Faustinoni. Guerra, domínio e soberania: experiências coloniais e império no Atlântico Sul, década de 1570. *Revista de Indias*, v. 76, n. 268, p. 613-640, 2016.

tópica legitimadora da ação bélica para o estabelecimento de espaços de domínio europeu”²⁹ oferecendo para o estado monárquico mais um motivo para tomada de territórios.

Com a exposição aqui realizada, concluímos inicialmente que tanto o frontispício quanto a gravura da morte de frei Diego Ortiz agregam ao conjunto de ferramentas coloniais utilizadas na construção mnemônica andina, isto é, da memória que se pretendia fixar sobre os grupos incaicos desse período. Retratá-los como povos que precisavam de civilização, religião e de controle por parte da coroa espanhola e pela Igreja fez parte de toda essa época. Ao observarmos mais atentamente a essas imagens, notamos sinais e símbolos dispostos de maneira planejada a fim de se articular e até mesmo reforçar um imaginário específico sobre essas populações. A forma como esses grupos são retratados em posição inferior, sentados ou agachados, de mãos vazias ou em posição de ataque ao europeu, trazem a ideia de subalternidade e agressividade, beirando até mesmo a selvageria.

Sendo assim, consideramos que controle do discurso traz o controle do poder político e, por isso, as imagens do período da colonização que foram veiculadas na era moderna são cruciais para esse projeto, assim como as descrições que foram realizadas nas crônicas. O próprio Antonio de la Calancha cita os usos imagéticos na luta contra o demônio que pairava sobre terras não dominadas³⁰. Assim, para entendermos melhor a junção de escrita e imagética, se faz necessário aprofundarmos o estudo sobre memória entendendo como as gravuras do período atuam como alegorias do domínio ultramarino espanhol.

Ao analisarmos cada parte do frontispício no capítulo anterior, podemos observar a criação de uma narrativa contada sob o olhar europeu, com posições e disposições dos sujeitos envolvidos previamente pensados a fim de se contar uma história. A organização do frontispício da *Chronica* utiliza conceitos de ordenamento que claramente aproximam as palavras de seu conteúdo com a primeira imagem que o leitor vê. Para Angélica Chiappetta, pesquisadora do campo da memória e do letramento, a união entre esses dois pontos é provocada pelas formas que envolvem a arte da memória utilizando “uma técnica de longa tradição que cuidava de transformar em imagens palavras e coisas a serem memorizadas e colocar essas imagens em lugares previamente ordenados”³¹.

Quando nos atentamos na disposição dessas figuras, podemos notar as estratégias de rememoração utilizadas na construção das gravuras. As posições dos indígenas, sempre inferiores se comparados com as figuras religiosas agostinianas, os trechos bíblicos utilizados, tudo isso conectado e servindo para se contar como ocorreu a “libertação” de almas cativas na América. A construção de um novo modelo de sociedade que se formaria naquela localidade, amparada no planejamento

²⁹ Idem, p. 625.

³⁰ Orbe Indiano, p. 363.

³¹ CHIAPPETTA, Angélica. “Uma arte da memória no século XVII”. Seminários de Retórica org. IEB USP; São Paulo, 2012, p. 63.

colonial religioso, necessitava do maior número de sujeitos atuantes e ferramentas utilizadas, uma vez que as insurgências existiam como ocorreu na região de Vilcabamba.

De acordo com Chiappetta, a arte da memória está ligada diretamente com a construção de discurso na retórica. Essa organização acaba por, segundo a autora, esbarrar na questão da memória artificial. Esse tipo de memória seria o ordenamento de itens em lugares previamente pensados para que fosse criada a lembrança em determinado assunto³².

Segundo uma apresentação introdutória e muito repetida, a Retórica propõe que para se fazer um discurso é preciso cumprir cinco etapas: encontrar o que dizer (Invenção), organizar o encontrado (Disposição), colocá-lo em palavras (Elocução), memorizar as palavras (Memória) e, por fim, proferir o discurso (Ação).³³

Essa ordem de cinco etapas foi utilizada com frequência durante a era moderna. Sobre a técnica chamada de memória artificial, temos mais estudos que foram desenvolvidos pela historiadora Frances A. Yates. Para ela, esse método nada mais é que uma exploração histórica do meio dessa memória, que foi desenvolvida desde a época de Cícero, mesmo autor que inspirou Santo Agostinho em seus estudos de retórica. Essa estratégia aponta para um aprimoramento das artes e das ciências durante a Idade Média e a Renascença. O processo de formação da memória artificial consiste em associar informações a locais imaginários, criando um tipo de mapa mental para ajudar a lembrar das informações contidas nele. Esses locais podem ser dos mais variados, desde uma sala de palácio até um labirinto e, ao revisitar esses locais mentais, a informação associada é memorizada de acordo com o que se espera da mensagem transmitida. Como estamos trabalhando com um conjunto de imagens com mensagem religiosa e política, consideramos essa uma das intencionalidades do frontispício.

Ainda de acordo com Yates, a memória treinada era parte fundamental num contexto em que o papel para tomar notas não estava em fácil acesso e onde as emoções também eram utilizadas como estímulos para determinados assuntos que se enraizaram na própria memória³⁴. Em um período considerado de expansão de poderes monárquicos e onde a Igreja Católica, através de suas ordens religiosas, fazia o controle de corpos e mentalidades, o domínio através dos meios visuais se fazia de grande importância para fomentar a imaginação das sociedades. Sobre este ponto, a autora argumenta que:

(...) As percepções trazidas pelos cinco sentidos são, primeiro, tratadas ou trabalhadas pela faculdade da imaginação, e são as imagens assim formadas que se tornam o material da faculdade intelectual. A imaginação é a intermediária entre percepção e pensamento. Assim, apesar de todo o conhecimento derivar, em última instância, de impressões sensoriais, não é a partir delas em estado bruto que o pensamento funciona, mas após tais impressões terem sido tratadas pela faculdade

³² CHIAPPETTA, A. Idem. p. 67.

³³ CHIAPPETTA, A. Idem. p. 65.

³⁴ YATES, Frances A., A arte da memória. Campinas; SP: Ed. Unicamp, 2007, p. 27.

da imaginação ou absorvidas por ela. É a parte da alma que produz as imagens que torna possível o trabalho dos processos mais elevados do pensamento.³⁵

Ao relacionar alma e memória, Frances Yates também analisa como Santo Agostinho foi um pensador que meditou de maneira profunda sobre esses dois temas, que serviram para ele em suas aulas de retórica antes da conversão ao cristianismo. Ao citar o trecho de suas *Confissões* que falam deste tópico, ela conclui que o bispo de Hipona foi treinado na mnemônica clássica³⁶ e que é assim que se inicia o debate sobre a memória: começando por construções, “vastos palácios”, *thesauros* (tesouros) e trazendo à tona o que o orador entende por memória.

Chego aos domínios e vastos palácios da memória (*campos et lata praetaria memoriae*), onde estão os tesouros (*thesauri*) de inumeráveis imagens, introduzidos nela a partir de coisas de todos os tipos, percebidas pelos sentidos. Ali está guardado tudo o que pensamos, seja ampliando, reduzindo ou modificando, de qualquer outro modo, as coisas apreendidas pelos sentidos; e tudo o mais que tenha sido gravado e armazenado, que o esquecimento ainda não tenha tragado ou enterrado. Quando entro ali, evoco de imediato o que quero que venha à luz, e prontamente algo aparece; outras coisas precisam ser procuradas por mais tempo, como se estivessem em algum refúgio mais secreto. Enquanto uma coisa é requerida e desejada, outras acorrem, avançando, como quem diz: ‘Não seria, por acaso, eu?’ Essas eu afasto prontamente, com a mão de meu espírito, da face de minha lembrança, até que o que desejo apareça sem véu, surja de dentro de seu lugar secreto. Outras coisas vêm prontamente, em uma ordem ininterrupta, ao serem chamadas; as da frente dando lugar às seguintes e, ao darem passagem, somem de vista, prontas a reaparecer quando eu quiser. Tudo isso acontece quando recito algo de cor.³⁷

É importante percebermos a transformação dos usos imagéticos como eram conhecidos no período clássico por conta das novas necessidades religiosas, mudanças essas ocorridas durante a Idade Média. Toda forma de aprendizado ficou exclusiva no interior dos mosteiros e, conseqüentemente, houve uma modificação na forma de se empregar itens visuais na memória. É por isso que esta pode ser considerada uma época que passa a querer rememorar as coisas mais relacionadas à fé, à salvação, expondo a danação, “os caminhos para o Paraíso, por meio das virtudes, e para o Inferno, por meio dos vícios”³⁸.

Ao retornarmos ao que a teórica Aleida Assmann aborda, entendemos também que a memória pode ser considerada uma construção cultural. Percebe-se que durante os séculos XVI-XVII e até mesmo os séculos posteriores de expansão ultramarina dos reinos ibéricos, houve um esforço empregado em narrativas e representações de sociedades sendo utilizadas para definir comunidades

³⁵ YATES, Frances A., *idem*, p. 53.

³⁶ YATES, Frances A., *A arte da memória*, p. 68.

³⁷ Referência ao trecho X do Livro *Confissões*, de Santo Agostinho, p. 8., Frances A. Yates faz mais observações sobre como Santo Agostinho observa os usos da memória, designando a ela o privilégio de compor um dos três poderes da alma junto com Intellecto e Vontade, representações da trindade no ser humano. Ver mais na página 71, em *A arte da memória*.

³⁸ *Idem*, p. 71.

inteiras. Os indígenas vistos enquanto bárbaros e selvagens, sem culto ao Deus cristão e com almas pertencentes ao maligno faziam parte do imaginário coletivo europeu.

Na era moderna, este tipo de pensamento se fazia presente em decorrência das muitas viagens realizadas e pela circulação de informações dos lugares conquistados, ocupando assim o chamado “lugar-comum” na imaginação. O termo é utilizado para designar os usos da persuasão dentro do campo da retórica e a associação de pessoas, sendo elas vivas ou não, a lugares visuais traz a mensagem da presença desses indivíduos de forma permanente, uma vez que “(...) a imagem nunca é a presença plena do ausente, mas substituição provisória da sua presença”³⁹.

Esses espaços são assim nomeados por serem coletivos e anônimos, corroborando com a ideia de que o frontispício foi pensado como uma espécie de fachada arquitetônica do que seria o conteúdo da *Chronica*. Ainda de acordo com Hansen, esses locais estão armazenados na memória do ouvinte/observador sendo eles coletivos e anônimos⁴⁰, afirmando que

(...) as imagens articulam a percepção do destinatário na elocução do discurso, figurando sensações de coisas ausentes como se estivessem presentes. As imagens são semelhanças de coisas (res) que compõem e ativam a visão da memória do destinatário na variação elocutiva do discurso. (...)⁴¹

Com isso, concordamos com o pesquisador na ideia de que o discurso do frontispício foi moldado imaginando as diversas interpretações alternativas que podem, e que surgiram ao longo dos anos, da conquista espiritual e política em território andino. A forma como os agostinianos queriam ser vistos influenciou na escolha de elementos ligados ao passado inca no sentido de colocá-los enquanto bárbaros e incultos frente a civilização europeia. A imagem serviu como metáfora e meio da memória moralizante e, por isso, também se faz necessário percebermos seus significados dentro do campo social e político.

1.3. Mnemônica social e política

Ao longo desta pesquisa, podemos verificar que o campo da memória foi muito explorado entre os séculos XVI e XVII, se tornando assim um território de disputa entre as áreas da política e da religião. O historiador especializado em história da comunicação e da cultura Fernando Bouza analisa as relações entre comunicação, conhecimento e memória na Espanha durante esses séculos, também conhecidos como “Era de Oro”. Para ele, o território espanhol teve seus meios de comunicação e de conhecimento controlados e regulados pelo Estado e pela Igreja, que permitiram a

³⁹ HANSEN, João Adolfo. Lugar-comum. Retórica. Trad. São Paulo: Annablume, 2012, p. 163.

⁴⁰ HANSEN, João Adolfo. Idem, p. 167.

⁴¹ HANSEN, João Adolfo. Idem, p. 171.

esses grupos moldar a memória coletiva de diversas sociedades e, uma vez elaborados, esses moldes acabavam sendo aplicados nas colônias.

A criação dessa memória coletiva fez parte, por muitos anos, da cultura política no Antigo Regime onde “o visual passou a considerar-se, na essência, como uma forma de comunicação oposta à escrita e política”⁴². Ainda de acordo com Bouza, transferindo-se essa mesma oposição para os campos da luta espiritual, as imagens e textos podem ser vistas como agentes ativos de propagação servindo para disseminação de mensagens pré-elaboradas⁴³. Nessa concepção, observamos que a política moderna pode ser definida como afastada das camadas menos privilegiadas da sociedade, lembradas apenas enquanto alvos dos discursos pré-estabelecidos na Europa⁴⁴.

As diferentes formas de imagens servem para fins de recordação sobre as ditas verdades da fé cristã, mostrando a força da Igreja Católica e alimentando novas práticas devocionais, segundo o historiador Roger Chartier⁴⁵. Junto a esse fortalecimento da instituição religiosa temos a formação da cultura política e popular moderna que, desde sua origem, se desenvolveu afastada do povo. Entendemos povo enquanto classe subalternizada e desprestigiadas de direitos nas sociedades, como foi o caso dos incas nesse período pois não tiveram seus espaços coletivos e ritos sagrados respeitados.

O modo como a história da conquista espiritual andina se apresenta no frontispício nos faz recordar como a Igreja contribuiu para as divisões sociais nos países que foram ocupados pelos europeus. Observamos que a religiosidade cumpre seu papel de manutenção de um status coletivo e esse ponto é abordado pelo sociólogo Pierre Bourdieu ao analisar a gênese do meio religioso onde “(...) a religião cumpre uma função de conservação da ordem social contribuindo, nos termos de sua própria linguagem, para a ‘legitimação’ do poder dos ‘dominantes’ e para a domesticação dos ‘dominados’”⁴⁶.

Ao analisar a sustentação e as dinâmicas no campo religioso, Bourdieu argumenta que seu início foi determinado por relações de poder econômico e simbólico entre as diferentes entidades eclesiásticas e que essas relações são influenciadas por fatores sociais e históricos como, por exemplo, as diferenças de classe. De acordo com sua análise, “(...) por estar investida de uma função de manutenção da ordem simbólica em virtude de sua posição na estrutura do campo religioso, uma instituição como a Igreja contribui sempre para a manutenção da ordem política”⁴⁷.

Essa estrutura afetaria a prática e o papel da própria Igreja na sociedade, podendo ser considerada um sistema de grande complexidade, mas compreendido como receptor das influências

⁴² BOUZA, Fernando. Comunicação, conhecimento e memória na Espanha dos séculos XVI e XVII. *Cultura* 14, p. 105-171, p. 111

⁴³ BOUZA, Fernando. *Idem*.

⁴⁴ CHARTIER, Roger. “Cultura política e cultura popular no Antigo Regime”. *A História Cultural*. Lisboa: Difel, 1990, p. 194

⁴⁵ CHARTIER, Roger. *Idem*, p. 190.

⁴⁶ BOURDIEU, Pierre. *A Economia das Trocas Simbólicas*. 6ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2007, p. 32.

⁴⁷ *Idem*, p. 72.

por conta das relações de poder econômico e simbólico entre as diferentes instituições religiosas, afetando sua prática e seu papel na sociedade. Isso fica ainda mais forte por conta de todo aparato científico do período estar em seu poder, uma vez que era vista como detentora das formas de se produzir conhecimento e comunicação⁴⁸.

A distinção social ganha um foco maior e passa a ser um dos artifícios para que desigualdades se perpetuem e supervalorizem símbolos que vangloriam o eurocentrismo frente aos povos nativos explorados. Essa diferenciação fez com que a ordem de Santo Agostinho disputasse os locais conquistados impondo seus signos, com forte atuação para se reafirmar naquela localidade. O “capital simbólico”⁴⁹, que é transmitido de uma geração para outra na ordem, seria a narração de seus feitos e conquistas colocados na *Chronica*, perpetuando assim a pregação apocalíptica presente na escritura sagrada e nos ensinamentos passados aos seus diversos membros.

Com isso, percebemos que a guerra religiosa ilustrada no frontispício pode ser interpretada também como uma guerra de classes, onde houve a intenção de representação imagética da violência para incorporação de uma nova moralidade. Com seus ritos culturais e religiosos readaptados para a narrativa cristã, observamos também que houve uma grande mudança negativa para os povos incaicos com a interpretação da América sob o olhar do colonizador. O imaginário fantástico e alegórico passou a valer como verdade enquanto entendimento do mundo, de acordo com o processo de colonização, para se transformar as palavras e a memória⁵⁰.

O frontispício buscou contar uma história com fundo religioso se utilizando da realidade andina, reordenando os grupos nativos que ali viviam para sua perspectiva. A moralidade no período era debatida e amplamente divulgada como um traço humano, onde o bem deveria sempre estar acima do mal. Com isso, podemos interpretar que a teologia serve neste momento como uma espécie de marco civilizador europeu. Toda a narrativa bíblica elaborada corrobora para a construção de uma nova memória sobre o território andino, uma vez que a história da população nativa passa a ser a história da ocupação espanhola. Conseqüentemente, observamos a perpetuação de uma ordem que privilegia aqueles que sempre se encontraram no topo da pirâmide social: Estado e Igreja. Como um dos pontos finais deste trabalho, reiteramos que a utilização do icônico-visual como mecanismo de controle foi efetuada com o objetivo de se retratar a história por um novo viés moralizador, cristão e que privilegia o olhar do colonizador sobre o colonizado.

⁴⁸ BOURDIEU, Pierre. Idem. p. 28.

⁴⁹ O termo aparece em todo trabalho de Pierre Bourdieu, citado acima.

⁵⁰ Bourdieu cita esse uso de alegorias em discursos no trecho “(...) segundo Jean Bollack, na alegoria, entendida como a arte de pensar outra coisa com as mesmas palavras ou dizer de outra maneira as mesmas coisas (“dar um sentido mais puro as palavras da tribo”). Ver mais p. 39, A Economia das Trocas Simbólicas.

CAPÍTULO 2: Por uma História Anticolonial

Neste capítulo teremos como objetivo estabelecer diretrizes de análise de imagens com a perspectiva anticolonial. No contexto da colonização andina, essa abordagem é crucial para revelar as resistências culturais, políticas e sociais dos povos que habitaram a região antes e durante a dominação espanhola. O objetivo inicial da proposta é compreender as relações entre as emoções geradas pela imagem em questão com a dominação realizada e seus usos na sala de aula.

Investigar a significância das imagens no desenvolvimento do processo cognitivo dos estudantes servirá para desconstrução do lugar-comum que as representações dos povos nativos ocupam no imaginário infanto-juvenil de que esses grupos eram passivos com relação a ocupação europeia em seus territórios. A incorporação de imagens no ambiente escolar traz luz ao uso de imagens enquanto documentos e não apenas ilustrações de um recorte da história, uma vez que cabe a problematização e debate em cima delas.

Compreendemos que a construção de uma História Anticolonial é um grande desafio frente ao projeto eurocêntrico que ainda se faz presente em países com passado colonial. A educação nessas regiões tinha como objetivo civilizar e dominar as suas populações, promovendo o trabalho forçado e a aculturação⁵¹. Tal ideia é abordada pela pesquisadora Bell Hooks, que afirma

Os senhores colonialistas perceberam bastante depressa que, se conseguissem que um povo subjugado pensasse como eles, esquecesse sua própria história e sua própria cultura, [...] então eles já teriam concluído o trabalho de nos manter sob dominação e exploração perpétuas (HOOKS, 2013, p. 161).⁵²

A abordagem que propomos aqui não se limita a acrescentar vozes marginalizadas aos conteúdos históricos, mas sim, propor uma reestruturação dos fundamentos epistemológicos que sustentam o ensino da história. O ensino histórico nas ex-colônias, mesmo após as independências políticas, continua amplamente ancorado em visões eurocêtricas que silenciam a agência dos povos colonizados e naturalizam a violência colonial como parte de um projeto civilizatório.

A ideia de uma Educação voltada ao trabalho compulsório é abordada pela pesquisadora Fábria Ribeiro, que evidencia como a educação em algumas colônias foi usada enquanto um dos instrumentos de dominação, moldando comportamentos, identidades e subjetividades para atender aos interesses da metrópole⁵³. De acordo com a autora, as transformações no currículo brasileiro e manuais escolares começaram a ocorrer a partir dos anos 1960, mas ainda com uma perspectiva que

⁵¹ RIBEIRO, F. B. Educação e Ensino de História em Contextos Coloniais e Pós-coloniais. P. 27-28.

⁵² HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013. P. 161.

⁵³ RIBEIRO, Fábria Barbosa. Educação e Ensino de História em contextos coloniais e pós-coloniais. Mneme: Revista de Humanidades, v16, n. 36, 2015. P. 27-31.

não se colocava plenamente anticolonial⁵⁴. Sobre a crítica histórica à estrutura educacional colonial, podemos destacar que o colonialismo não agiu apenas como dominação territorial e econômica, mas sobretudo como dominação ideológica.

A Educação pode ser vista aqui como um dos meios utilizados, por muitos anos, para naturalizar a inferiorização dos povos colonizados e, nesse sentido, como uma tecnologia de poder da cultura eurocêntrica⁵⁵. Por isso, devemos analisar e estudar as bases das imagens pois a simples adição de vozes subalternizadas ao currículo eurocêntrico não modifica a lógica dominante. Essa prática cria uma ilusão de pluralidade, sem efetiva transformação do olhar histórico ao manter o protagonismo europeu e tratar as demais narrativas como complementares.

A violência colonial é frequentemente apagada, e os manuais escolares seguem reproduzindo uma imagem glorificada da metrópole. A modificação curricular que coloque a colonialidade no centro do debate histórico é defendida pela pesquisadora Marta Araújo, que relaciona o ensino da história com a discussão crítica das relações entre raça, poder e conhecimento. Assim, seria possível superar o modelo de "adicionar sem agitar" e construir uma educação realmente anticolonial⁵⁶.

Consideramos que o meio educacional desempenha um papel central na luta anticolonial, pois historicamente foi usada para justificar e perpetuar a dominação dos povos colonizados. No entanto, ela também pode se tornar uma ferramenta poderosa de resistência, quando rompe com os modelos autoritários e hierárquicos impostos pelo colonialismo. A colonização atuou não apenas sobre os corpos, mas sobre as mentes, naturalizando a inferioridade dos colonizados⁵⁷. Nesse contexto, a pedagogia anticolonial propõe uma virada epistemológica, baseada no diálogo, na valorização dos saberes locais e na escuta ativa⁵⁸.

Com base nisso, acreditamos que o uso de documentos históricos como as imagens podem auxiliar na transformação do espaço escolar em um meio para emancipação de jovens e adultos através do uso das imagens em sala de aula. Podemos mencionar ainda a proposta elaborada por Paulo Freire, que oferece um caminho pedagógico capaz de desconstruir a lógica colonial por meio da consciência crítica. Ao promover o pensamento reflexivo, a educação anticolonial forma sujeitos capazes de intervir em suas realidades e transformá-las. Tal pensamento se opõe à passividade da pedagogia bancária e propõe a construção coletiva do conhecimento, onde a educação deixa de apenas

⁵⁴ IDEM, p. 33-35.

⁵⁵ LINS, Bruno Teixeira et al. O papel da Educação na Luta Anticolonial: um movimento contra hegemônico dos direitos humanos. Revista Educação-UNG-Ser-ISSN 1980-6469, v. 17, n. 1, p. 32-43, 2022.

⁵⁶ ARAÚJO, Marta. Adicionar sem agitar: multiperspectivismo e o ensino de história (anti-)colonial. Revista Ex Aequo. P. 113-131.

⁵⁷ LINS, Bruno Teixeira et al. O papel da Educação na Luta Anticolonial: um movimento contra hegemônico dos direitos humanos. Revista Educação-UNG-Ser-ISSN 1980-6469, v. 17, n. 1, p. 34-35.

⁵⁸ IDEM, p. 36.

reproduzir discursos hegemônicos⁵⁹.

As fontes históricas podem ser vistas como produtos culturais, construções carregadas de intencionalidades, marcadas por disputas de poder e pelo contexto de sua produção, ainda mais as duas imagens apresentadas no capítulo anterior. Nesse sentido, ao incorporar fontes diversas, como imagens, objetos, relatos orais, músicas e outras expressões culturais, o ensino de História aproxima-se da prática acadêmica historiográfica, promovendo um ambiente de análise, comparação e interpretação crítica. Essa abordagem favorece uma formação histórica mais ativa, em que o aluno deixa de ser apenas reproduzidor de conteúdo para se tornar sujeito do conhecimento, capaz de compreender as permanências e rupturas do presente a partir das múltiplas vozes do passado.

Tal prática tem como objetivo rememorar a função cidadã da História escolar, que não se limita à memorização de datas, mas visa à construção de uma consciência crítica diante das desigualdades e das narrativas dominantes. Outro ponto importante é que o ensino de História se insere em um campo de disputa simbólica com outros meios de produção de memória e identidade, como o cinema, a televisão, os jogos eletrônicos e a publicidade. Por isso, cabe aos docentes problematizar essas representações e suas intencionalidades, ajudando os estudantes a desenvolverem uma postura reflexiva e questionadora diante do mundo que os cerca. Dessa forma, o uso crítico de fontes históricas na escola fortalece a autonomia intelectual dos alunos e amplia a relevância social da disciplina histórica⁶⁰.

Colocando no centro do debate a matéria prima do ofício do historiador, os documentos, cabe analisá-los enquanto produtos de sociedades passadas e suas relações de força. Os professores/historiadores interferem na escolha do que será selecionado e o que transforma as memórias do passado. É nesse sentido que colocamos o frontispício da *Chronica Moralizada* e a imagem do martírio de Frei Diego Ortiz para fins de análise e debate. Na primeira, temos as imagens de povos incaicos juntamente com seus símbolos culturais sendo ressignificados, em total aculturação espanhola de forma subalternizada. Na segunda, observamos a construção imagética para comunicar as formas que esses grupos resistiam, utilizando de meios violentos em uma região conhecida por ser palco de lutas de resistência inca.

Para além da análise de cada quadro das imagens, entendemos a importância de explicitar aos alunos que ambas as imagens são documentos além de meras ilustrações, já que constituem a questão da colonização andina e evidenciam um problema maior na construção de um objeto historiográfico. Sendo assim, não são apenas ilustrações do período em que foram produzidas, podendo ser problematizadas e trabalhadas em sala enquanto dispositivos de comunicação do passado. Abaixo,

⁵⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 60. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021. P. 43-47.

⁶⁰ PEREIRA, Nilton Mullet. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. *Anos 90: revista do Programa de Pós-Graduação em História*. Porto Alegre. Vol. 15, n.28, p. 113-128.

elaboramos um roteiro para análise de imagens em sala de aula, pensando nas imagens enquanto eixos centrais de uma aula.

Roteiro de Análise de Fonte Imagética em Sala de Aula

A análise de uma imagem pode ir além da simples observação. Trata-se de uma investigação visual, onde cada detalhe é uma pista. Ao invés de apenas ver, os alunos aprenderão a questionar, aprofundando o olhar para encontrar as narrativas escondidas e desconstruir as versões oficiais.

Objetivos Iniciais:

- Apresentar conceitos-chave para uma História Anticolonial para turma de 7º ano do Ensino Fundamental.
- Propor estratégias didáticas para a análise crítica de imagens relacionadas à colonização andina.
- Considerar a oralidade, mitos e tradições como fontes históricas.

Parte 1: Fundamentos da História Anticolonial

Explicar aos alunos a abordagem histórica que questiona as estruturas e narrativas de poder impostas pelo colonialismo europeu, dando ênfase às resistências e agências dos povos colonizados. Importante já nesse início identificar e desconstruir os mecanismos de imposição cultural e política.

Parte 2: Análise Crítica de Imagens da Colonização Andina

Etapa 1: Contextualização - Quem e Por quê?

A primeira etapa é entender quem criou a imagem e com qual propósito. Para isso, os alunos podem ser guiados pelas seguintes perguntas:

- 1) Autoria e Propósito: Quem produziu essa imagem? Foi um explorador europeu, um missionário ou um artista local? Qual era o objetivo dele ao criar essa obra? Era para documentar, converter, justificar a colonização ou denunciar algo? Por exemplo, uma pintura de um europeu retratando os povos andinos pode ser para glorificar a "missão civilizatória", enquanto um desenho feito por um indígena pode ter o objetivo de narrar sua própria história de resistência.
- 2) Público e Circulação: Para quem a imagem foi feita? Ela era para ser vista na Europa, em um livro de viagem, ou circulava entre os próprios colonizados? Onde ela foi encontrada? Entender o público ajuda a compreender a mensagem que o autor queria transmitir.

Etapa 2: Análise da Composição Visual - O que a Imagem nos mostra?

Aqui, os alunos se concentram nos detalhes da imagem. A ideia é esquadrihar a composição para

identificar os elementos que a estruturam e entender como eles foram dispostos.

Elementos Chave: Peça aos alunos para identificarem e descreverem os elementos visuais principais: o cenário (é uma paisagem natural, uma cidade, um interior?), as pessoas (quantas são? de onde são?), as roupas (são trajes tradicionais, uniformes, roupas europeias?), os objetos (armas, ferramentas, símbolos religiosos). O que cada um desses elementos representa?

Linguagem Visual: Aprofunde a análise com questões sobre a luz, cor e perspectiva. A luz é natural ou dramática? As cores são vibrantes ou opacas? A perspectiva é de cima para baixo (sugerindo superioridade) ou de baixo para cima (sugerindo poder e grandiosidade)? Qual o efeito de tudo isso na forma como percebemos o que está representado? Por exemplo, a utilização de cores escuras ou de uma luz que não favorece o retratado pode ter a intenção de associá-lo a algo "bárbaro" ou "primitivo".

Etapa 3: Desconstruindo a Representação dos Povos Andinos

Esta é a parte central da análise anticolonial. A imagem é mais do que um documento visual; ela é uma construção que pode perpetuar ou contestar estereótipos. Como os povos nativos são retratados? Eles parecem passivos, selvagens, submissos ou em posição de resistência? Suas expressões faciais e postura transmitem medo, reverência ou desafio? E os colonizadores? Eles são retratados como heróis, salvadores ou invasores?

Simbologias e Resistência: Existem símbolos, mitos ou tradições dos povos andinos representados na imagem? Eles são mostrados de forma respeitosa ou caricatural? A imagem pode estar transmitindo mensagens de resistência cultural de maneira sutil. Por exemplo, um desenho de um líder andino usando trajes tradicionais em um contexto de conflito pode ser uma forma de afirmar sua identidade e poder frente ao colonizador. Incentive os alunos a procurarem por essas "pistas", buscando entender o que a imagem não mostra, ou o que ela tenta esconder.

Ao final, é importante que os alunos percebam que a imagem não é a realidade, mas uma versão da realidade, moldada pelo olhar e pelos interesses de quem a produziu. Essa abordagem crítica os capacita a reconhecer e desconstruir as narrativas de poder, tornando-os mais conscientes do legado do colonialismo.

Parte 3: Recursos Complementares

Essas são as leituras que sugerimos ao docente antes da aula:

1. Cusicanqui, Silvia Rivera. "Sociología de la imagen." *Miradas ch'ixi desde la historia andina* (2015).
2. Quijano, Aníbal. *Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina*.
3. Mignolo, Walter. *Histórias Locais/Projetos Globais*.

3) Público Alvo:

O foco do trabalho será para turmas de 7º ano, onde a exposição da atividade será feita durante o tempo de aula de 50 minutos. Cabe utilizar projetor para exposição das imagens e dos tópicos a serem respondidos pelos estudantes.

4) Competências Específicas da BNCC:

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
3. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Considerações Finais

A partir das fontes visuais apresentadas, buscamos compreender como a construção imagética operou como instrumento de dominação simbólica e disciplinamento religioso, contribuindo para a consolidação de uma memória colonial profundamente enraizada em nosso imaginário histórico. Ao longo do trabalho, foi possível demonstrar que tais imagens não são meras ilustrações, mas dispositivos complexos de poder e memória, construídos para reforçar a fé cristã e justificar a imposição da cultura europeia sobre os povos nativos. A análise do frontispício evidenciou como cada elemento visual, símbolos, passagens bíblicas e disposições espaciais foram intencionalmente estruturadas para narrar uma história sob o ponto de vista do colonizador, ocultando as vozes e resistências andinas.

Nesse sentido, propomos que o ensino de História, ao incorporar o uso de imagens em sala de aula de maneira crítica, pode se tornar um espaço potente de desconstrução das narrativas coloniais e de valorização de epistemologias subalternizadas. O roteiro apresentado buscou iniciar o uso de ferramentas teóricas e práticas que permitam aos docentes desenvolver um ensino anticolonial, capaz de formar sujeitos históricos críticos, conscientes de seu lugar no mundo e das heranças simbólicas que ainda moldam suas percepções.

Além disso, o uso de imagens como fontes requer do professor uma formação específica e sensível às disputas de representação, o que nem sempre é contemplado na formação docente tradicional. Ainda assim, acreditamos que a construção de uma educação histórica crítica e emancipadora é possível e necessária. O trabalho aqui desenvolvido pretende contribuir com esse movimento, apontando caminhos para o uso consciente e contextualizado das imagens no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse caminho, compreendemos que uma pedagogia anticolonial não se limita apenas a inclusão de novos conteúdos, mas demanda uma ruptura epistêmica com as estruturas de poder que historicamente sustentaram a produção do conhecimento. As imagens analisadas revelam como a arte visual foi utilizada como ferramenta ideológica da colonização, mobilizando afetos e discursos para legitimar a ocupação e silenciar as culturas originárias. Ao trazer essas imagens para o centro do debate pedagógico, não como meros suportes ilustrativos, mas como fontes ativas e plurais, reconhecemos seu potencial de provocar deslocamentos no olhar dos estudantes e fomentar a leitura crítica da história.

Por isso, o trabalho com imagens no Ensino de História deve ser orientado por metodologias que articulem emoção, análise e contexto. A proposta do manual de análise surge como uma sugestão aplicável para a prática docente, especialmente no Ensino Fundamental e Médio, oferecendo caminhos para que educadores e educadoras desenvolvam atividades reflexivas, criativas e críticas

com seus alunos. Acreditamos que, ao mobilizar a imagem como ferramenta de leitura do mundo, o professor contribui para formar sujeitos capazes de intervir em suas realidades e de reimaginar o passado de forma mais plural, justa e emancipadora.

Reafirmamos o compromisso com uma História que não teme revisitar os legados do colonialismo, mas que os enfrente como parte fundamental da luta por justiça social, pela pluralidade de memórias e pelo direito à diferença. O ensino de História, portanto, ganha uma dimensão política e ética ainda mais significativa quando se compromete com a denúncia das violências coloniais e com a afirmação das memórias historicamente silenciadas. Que o fazer histórico anticolonial não seja exceção, mas prática viva e cotidiana nos espaços de formação.

BIBLIOGRAFIA

Fontes primárias:

Frontispício de CALANCHA, Antonio de la. *Chronica moralizada del orden de S. Agustín En el Perú, con sucesos exemplares vistos en esta Monarchia*. Barcelona: Por Pedro de Lacavalleria, v. 1638.

Disponível em: <https://jcb.lunaimaging.com/>

Gravura do Martirio Del bendito Pe. Fray Diego Ortiz En Vilcabamba. Barcelona: Por Pedro de Lacavalleria, Erasmus Quellin. 1638. JCB Library. Disponível em: <https://jcb.lunaimaging.com/>

Referências bibliográficas:

ARAÚJO, Marta. Adicionar sem agitar: Multiperspectivismo e o ensino da história (anti-) colonial. *Políticas e Práxis da Educação nas Perspectivas e em Contextos Pós-coloniais*, p. 12-25, 2015.

ASSMANN, Aleida; SOETHE, Paulo. *Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural*. Editora da UNICAMP, 2011.

BLUTEAU, Rafael. *Vocabulario portuguez, e latino, aulico, anatomico, architectonico, bellico, botanico ...: autorizado com exemplos dos melhores escritores portuguezes, e latinos; e offerecido a El Rey de Portugal D. Joaõ V. Coimbra, Collegio das Artes da Companhia de Jesu: Lisboa, Officina de Pascoal da Sylva, 1712-1728. 8 v; 2 Suplementos, p. 220. Disponível em: <https://www.bbm.usp.br/pt-br/dicionarios/vocabulario-portuguez-latino-aulico-anatomico-architectonico/?q=frontisp%C3%ADcio>*

BOURDIEU, Pierre. *A Economia das Trocas Simbólicas*. 6ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOUZA, Fernando. Comunicação, conhecimento e memória na Espanha dos séculos XVI e XVII. *Cultura* 14, p. 105-171, 2002.

BRADING, David A. *Orbe indiano: de la monarquía católica a la república criolla, 1492-1867*. Fondo de Cultura Económica, 2017.

BROWN, Peter. *Santo Agostinho: uma bibliografia*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Editora Record, 2005.

CHIAPPETTA, Angélica. “Uma arte da memória no século XVII”. *Seminários de Retórica org. IEB USP*; São Paulo, 2012.

COELHO, Luiz Antonio Luzio. Uso de imagem na sala de aula. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*. Departamento de Letras–PUC-Rio, n. 1, p. 1-14, 2008.

COMARCK, S.G. M. Antonio de la Galancha. Un Agustino del siglo XVII en el Nuevo Mundo. In: *Bulletin Hispanique*, tome 84, n°1-2, 1982. pp. 60-94. Disponível em: <https://doi.org/10.3406/hispa.1982.4462>.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. *Sociología de la imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina*, 2015.

DA SILVA, Diônvera Coelho et al. Educação Anticolonial a partir das perspectivas de Bell Hooks e Paulo Freire. *TEL Tempo, Espaço e Linguagem*, v. 14, n. 1, p. 487-506, 2023.

DE AMORIM, Roseane Maria; DA SILVA, Cintia Gomes. O uso das imagens no ensino de história: reflexão sobre o uso e a interpretação das imagens dos povos indígenas. *História & Ensino*, v. 22, n. 2, p. 165-187, 2016.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura. O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul. Autêntica, 2019.

GLAVE, L. M., Biografia de Antonio de la Calancha, disponível em mcnbiografias.com

HANSEN, João Adolfo. Lugar-comum. Retórica. Trad. São Paulo: Annablume, 2012.

LINS, Bruno Teixeira et al. O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA LUTA ANTICOLONIAL: UM MOVIMENTO CONTRA-HEGEMÔNICO DOS DIREITOS HUMANOS. *Revista Educação-UNG-Ser-ISSN 1980-6469*, v. 17, n. 1, p. 32-43, 2022.

MARROU, Henri-Irenee. Santo Agostinho e o agostianismo. Rio de Janeiro: Ed. Agir, 1957.

MOIMAZ, Érica Ramos. Implicações do Uso da Imagem no Ensino de História: Limites e Possibilidades. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, v. 13, n. 2, 2012.

MOLINA, Ana Heloisa. Ensino de História e Imagens: possibilidades de pesquisa. *Domínios da imagem*, v. 1, n. 1, p. 15-29, 2007.

PEREIRA, Nilton Mullet. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. *Anos 90: revista do Programa de Pós-Graduação em História*. Porto Alegre. Vol. 15, n. 28 (dez. 2008), p. 113-118, 2008.

ROSENWEIN, Barbara H. História das emoções: problemas e métodos. *Letra e Voz*, 2011.

RUZ TORRES, Eduardo Andrés. A fórmula demoníaca entre jesuítas e agostinianos nos Andes peruanos do século XVI. Dissertação de mestrado. Campinas, SP, 2015.

YATES, Frances A., A arte da memória. Capinas; SP: Ed. Unicamp, 2007.