



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

JORGE FERREIRA LIMA

**O INDÍGENA NO LIVRO DIDÁTICO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO USO DA
LINGUAGEM IMAGÉTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA**

**ARAGUAÍNA
2016**

JORGE FERREIRA LIMA

**O INDÍGENA NO LIVRO DIDÁTICO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO USO DA
LINGUAGEM IMAGÉTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Defesa de Mestrado apresentado à Universidade Federal do Tocantins – UFT. Como parte das exigências do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vera Lucia Caixeta.

ARAGUAÍNA

2016

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

L732i Lima, Jorge Ferreira.

O indígena no livro didático: possibilidades e desafios no uso da linguagem imagética no ensino de História. / Jorge Ferreira Lima. – Araguaína, TO, 2016.
118 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Ensino de História, 2016.

Orientadora : Vera Lucia Caixeta

1. Livro didático. 2. Análise de imagens. 3. Lei 11.645/2008. 4. Povos indígenas. I. Título

CDD 980

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

JORGE FERREIRA LIMA

O INDÍGENA NO LIVRO DIDÁTICO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO USO DA
LINGUAGEM IMAGÉTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Aprovada em _____ de _____ 2016.

BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Dr^ª. Vera Lucia Caixeta - UFT
(Orientadora)



Prof^ª. Dra. Marieta de Moraes Ferreira – UFRJ



Prof. Dr. Vasni de Almeida - UFT

Araguaína – 2016

Á minha mãe, Diva, que suportou muitas agruras
na vida para que eu tivesse uma boa educação e o
direito de sonhar com dias melhores.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato de reconhecer a importância do outro na sua vida. Por isso, aproveito o espaço para agradecer a todos que passaram pela minha vida e contribuíram de forma positiva para a construção da pessoa que sou hoje.

Agradeço em especial a minha mãe e minhas quatro irmãs pelo carinho incondicional e o apoio durante essa trajetória.

A minha orientadora, Vera Lucia Caixeta, por seus ensinamentos e suas considerações pontuais. Por ter me conduzido de forma profissional nesse percurso, porém sem nunca ter perdido a ternura e o carinho com os quais sempre me tratou. A você meu respeito e meu muito obrigado.

A todos os meus professores e colegas do mestrado, meu obrigado especial.

Ao professor de História do Colégio Estadual José Luiz Siqueira, que gentilmente me cedeu suas aulas para que eu pudesse realizar parte do meu trabalho.

Aos alunos do 7º ano B vespertino, do Colégio Estadual José Luiz Siqueira, pela pontual colaboração.

E a Jeová Deus, por ter me permitido experimentar e vencer mais esse desafio que se colocou na minha vida.

“A fotografia é a visão de uma realidade reinterpretada, escolhida muitas vezes a partir de sonhos pouco duráveis. Alucinação retida e vivida só na imaginação. Só nas lembranças. Uma espécie de viagem impune, na busca de razões. Ineficiente tentativa de explicar, mas que faz pensar”

(Luis Humberto)

RESUMO

Este estudo trata da análise das imagens dos povos indígenas presentes no livro didático de História, triênio 2014-2016, do Ensino Fundamental II da Coleção *Para Viver Juntos*. O objetivo do trabalho é analisar as mensagens propagadas pela linguagem imagética sobre os indígenas brasileiros. Além disso, buscamos perceber como ela é trabalhada por professores e alunos na sala de aula. Selecionamos sete imagens referentes à temática indígena, sendo três do gravurista Théodore de Bry, duas do pintor Jean Baptiste Debret e duas fotografias, cujas legendas não referenciam o nome dos fotógrafos. Para o trabalho com as imagens, foi adotada a metodologia baseada na pesquisa-ação, com a aplicação de questionários semiestruturados e a realização de uma oficina com imagens na turma do 7º ano B, do Colégio Estadual José Luiz Siqueira. Através dos questionários e da oficina buscamos perceber as representações dos alunos sobre os povos indígenas, bem como intensificar os debates sobre as dimensões da implementação da Lei 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino de história e da cultura indígena nas instituições de ensino que oferecem educação básica no país. Para a análise das imagens, contamos com o método iconográfico de Erwin Panofsky além de outras metodologias propostas pelos historiadores contemporâneos. Enfim, o presente estudo apresenta metodologias que podem ajudar a potencializar a utilização da linguagem imagética no cotidiano escolar, contribuindo tanto para o questionamento das “verdades” e estereótipos relacionados à História indígena, quanto para a ampliação da “consciência histórica” dos alunos.

Palavras-chave: Livro didático; Análise de imagens; Lei 11.645/2008; Povos indígenas.

ABSTRACT

This study deals with an analysis of indigenous people images, which are present in history textbooks used in the last grades of elementary school, *Para Viver Juntos* collection, triennium 2014-2016. This work is intended to analyze messages that are issued by imagistic language in reference to Brazilian indigenous people. Besides that, we aim to perceive how teachers and students approach this image dimension in classroom. We have selected seven images regarding the indigenous theme, three by the illustrator Théodore de Bry, two by the painter Jean Baptiste Debret and two more pictures whose subtitles do not indicate the photographers' names. In order to carry out the work with those images, research-action was adopted as methodology, which also included applying semi-structured questionnaires and conducting a workshop on images in the 7th grade "B", at José Luiz Siqueira State School. Through questionnaires and that workshop, we sought to notice the students' representations about indigenous people as well as intensify debates concerning the implementation of the law 11.645/2008, which made compulsory the indigenous history and culture teaching at schools that offer basic education in the country. For the purpose of this analysis, we counted on iconographic method by Erwin Panofsky, besides other methodologies that contemporary historians have recommended. Anyhow, this study presents methodologies that can help enhancing the use of imagistic language in school routine, contributing to both questioning of "truths" or stereotypes relating to indigenous History and raising of the students' "historical awareness".

Keywords: Textbook; Images Analysis; Law 11.645/2008; Indigenous People.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Gravura de Théodore de Bry, 1557, ilustra um ataque tupiniquim a uma aldeia tupinambá.....	31
Figura 2 – Representação de aldeia Tupinambá, Théodore de Bry.....	32
Figura 3 – Reprodução de gravura de Théodore de Bry, mostrando indígenas e figuras demoníacas. Ilustração do livro de Jean de Lery, Voyage au Brésil. Frankfurt, 1952, v. 3, p. 223.....	35
Figura 4 – Gravura de Jean-Baptiste Debret. Soldados índios da província de Curitiba, escoltando selvagens, século XIX.....	38
Figura 5 – Jean – Baptiste Debret. Bandeirantes e aliados indígenas em batalha contra os botocudos em Mogi das Cruzes, São Paulo. Em: Viagem pitoresca e histórica ao Brasil do mesmo autor, século XIX.....	40
Figura 6 – Indígena na Assembleia Constituinte, em Brasília, 1988.....	44
Figura 7 – Aldeia do povo Kalapalo, Parque Indígena do Xingu, MT. Fotografia de 2009.....	46
Figura 8 – Imagem do indígena, segundo os alunos do 7º ano “B”.....	59
Figura 9 – Imagem do indígena, segundo os alunos do 7º ano “B”.....	59
Figura 10 – Homem Tupi.....	69
Figura 11 – Homem Tapuia.....	70
Figura 12 – Mulher Tupi.....	72
Figura 13 – Mameluca.....	73
Figura 14 – Povos indígenas do Tocantins.....	74
Figura 15 – Mapa com a localização dos povos indígenas do Tocantins.....	75
Figura 16 – 1ª índia cotista a se formar em medicina.....	77
Figura 17 – ancião e crianças do povo Xerente usando sua pintura corporal que representa o pertencimento aos clãs.....	101
Figura 18 – Jovem índia Xavante operando uma câmera.....	102
Figura 19 – Homens do povo Xerente executando a dança do tamanduá.....	102

Figura 20 – Primeira Missa no Brasil, Victor Meirelles, 1860. Óleo sobre tela, 268 x 356 cm.....105

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I - A (IN)VISIBILIDADE DOS POVOS INDIGENAS COMO SUJEITOS NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA PÓS LEI 11.645: UMA ANÁLISE DOS RECURSOS IMAGÉTICOS.....	22
1.1 A coleção para viver juntos e a avaliação pedagógica do PNLD	25
1.2 Análise das imagens selecionadas	30
CAPÍTULO II – A IMAGEM DO “ÍNDIO” NA PERCEPÇÃO DO PROFESSOR E DOS ALUNOS DO 7º ANO “B” DO COLÉGIO ESTADUAL JOSÉ LUIZ SIQUEIRA.....	50
2.1 O contexto da pesquisa.....	51
2.2 Linhas básicas do projeto político pedagógico do colégio campo.....	53
2.3 O trabalho do professor com a temática indígena na turma do 7º ano “B”	54
2.4 A representação do indígena pelos alunos da turma do 7º ano “B”	56
2.5 A oficina: aprendendo a ler imagens.....	68
CAPÍTULO III – TEMÁTICA INDÍGENA E IMAGENS: PROPOSTAS METODOLOGICAS DE TRABALHO.....	82
3.1 Temática indígena na escola: desafios e possibilidades.....	82
3.2 Na biblioteca do Colégio.....	86
3.2.1 A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.....	86
3.2.2 Diários índios: os urubus – Kaapor.....	89
3.2.3 Uma outra história brasileira – Os indígenas na construção do Brasil.....	90
3.3 Proposta metodológicas para leitura de imagens.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS.....	111
ANEXOS.....	116

INTRODUÇÃO

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, todo material pode ser didático, a depender do uso que o professor fizer dele. Nas últimas décadas, a disciplina de História incorporou definitivamente a imagem ao trabalho de pesquisa e ensino, que necessita urgentemente ser trabalhada de forma significativa em sala de aula. Compreendemos que a História constitui-se em conhecimento construído ao longo do tempo e que se altera em função do presente. Assim, ela ganha dinamismo à medida que professores e alunos questionam os temas propostos e significam os discursos veiculados pelas imagens, até porque, como afirma Silva (2012, p. 178), “a interpretação de uma imagem não é jamais uma descrição literal, pois instiga a criatividade e a percepção do observador, ultrapassando os comandos ou diretrizes traçadas pelo educador”.

Nossa proposta passou pela investigação dos discursos imagéticos dos indígenas presentes nos livros didáticos de História do ensino fundamental. Recortamos nossa proposta na coleção de livros didáticos de História *Para Viver Juntos*, pois, como ressalta Fonseca (2003, p. 49), “o livro didático é o principal veiculador de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar”. Ele é considerado o guia mais importante da aula de História (RUSEN, 2013). Analisamos os diferentes discursos propagados pela linguagem imagética presente nos livros selecionados, além de propor metodologias para trabalhá-la na sala de aula, a partir de um levantamento sobre as representações dos alunos do Colégio Estadual José Luiz Siqueira, em Wanderlândia - TO, ¹acerca do “índio” ² na perspectiva de refletir sobre o lugar dos povos indígenas na História do Brasil.

Nossa proposta esteve direcionada para pensar o ensino de História considerando professores e alunos como sujeitos do conhecimento histórico. Como

1. Wanderlândia é um município do Estado do Tocantins, localizado às margens da Rodovia Belém – Brasília, no entroncamento da BR-153 com a BR-226. O município situa-se na Microrregião de Araguaína, próximo aos Estados do Maranhão e do Pará. Sua população é de 10.981 habitantes e tem uma área de 1.373.061 km².

² O termo “índio”, embora seja carregado de uma generalização criada no passado pelos “descobridores” europeus, tem sido apropriado pelos próprios indígenas brasileiros enquanto instrumento de lutas. Por essa razão, usamos a categoria índio ou indígena neste trabalho para nos referirmos aos indivíduos dos vários grupos étnicos que compõem a população indígena brasileira.

refletem Fronza e Ribeiro (2014, p. 308), no espaço escolar, as perguntas formuladas pelos alunos, mediadas pelo professor, para serem respondidas, pedem um distanciamento do presente, possibilitando, assim, “outras interpretações em relação ao seu mundo, aos outros e a si mesmo”, já que “o passado é experimentado e interpretado de modo a compreender o presente e a antecipar o futuro” (RUSEN apud SCHMIDT; BASRCA; MARTINS, 2010, p. 40). Para Silva e Fonseca (2007, p. 63-64): “A consciência histórica do aluno começa a ser formada antes do processo de escolarização e se prolonga no decorrer da vida, fora da escola, em diferentes espaços educativos, por diferentes meios”. Compreende-se, com isso, que o conhecimento histórico está associado à formação da cidadania.

A aprendizagem histórica deve ser válida para os alunos tanto no desenvolvimento de habilidades quanto na capacidade da realização de uma leitura crítica dos diversos discursos que constroem a realidade. Em decorrência, ao conhecerem as experiências de outros sujeitos, “podem compreender a multiperspectividade da experiência humana como fator de orientação temporal de sua identidade histórica e superar as tradições impostas pela cultura escolar” (FRONZA; RIBEIRO, 2014, p. 310). O livro didático é importante nesse processo de popularização do conhecimento histórico, porém deve ser usado de forma aberta, dinâmica, criativa, de modo a tornar a temática significativa para os alunos. É inegável que os recursos pedagógicos presentes no interior do livro didático, como as fotografias e outras formas de imagens, podem ajudar a dinamizar as aulas e introduzir os alunos no processo de significação do passado/presente.

Percebe-se hoje a necessidade de um diálogo interétnico com os povos indígenas, porém, numa rápida folheada nos livros didáticos, constata-se que são poucas as imagens sobre eles. Após 2008, com a aprovação da Lei 11.645, que torna obrigatório o ensino da História e da cultura indígena nas instituições de ensino que oferecem educação básica em nosso país, não houve um acréscimo considerável de imagens dos povos indígenas nos livros didáticos. Como ressalta Circe Bittencourt e Maria Aparecida Bergamaschi (2012), na apresentação do Dossiê História Indígena, da revista História Hoje:

Se, por um lado, a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena na escola, forjada por uma lei, pode produzir certo desconforto, por outro oferece a possibilidade alentadora de que um tema tão importante e necessário se faça presente no curso básico e nos currículos de formação docente, favorecendo o diálogo étnico-cultural respeitoso, embasado no

reconhecimento dos saberes, histórias e modos de vida próprios dos povos originários e, contribuindo, assim, para superar o silêncio e os estereótipos que, em geral, acompanham a temática indígena nos espaços escolares (BITTENCOURT, BERGAMASCHI, 2012, p. 14).

Bittencourt e Bergamaschi (2012) acreditam que, no fazer histórico, em sala de aula, é possível romper com os silêncios e os estereótipos “naturalmente” associados aos indígenas. Assim, ao se colocar a temática indígena em questão, em especial através da linguagem imagética presente no livro didático, deve-se considerar que as experiências dos professores e dos alunos transformam o currículo prescritivo em vivência. Ressaltamos, porém, que um debate em relação à Lei 11.645 será feito posteriormente no primeiro capítulo deste trabalho.

Para o desenvolvimento de nossa investigação, traçamos como objetivo geral a análise do papel da imagética indígena no livro didático de História do ensino fundamental da coleção *Para Viver Juntos*, considerando suas possibilidades e desafios na ampliação da “consciência histórica” dos alunos, com base no uso que o professor faz delas no cotidiano da sala de aula. Como complemento a esse objetivo, perseguimos o desafio de analisar as mensagens veiculadas pelas imagens articuladas aos textos sobre os povos indígenas nos livros didáticos de História selecionados, averiguando a forma como essas imagens são significadas e trabalhadas pelo professor em sala de aula, assim como o modo como são reelaboradas pelos alunos no sentido de identificar o lugar dos povos indígenas na História do Brasil. No percurso, fomos tentando apresentar uma proposta metodológica para ajudar o professor a explorar, de forma mais significativa, os recursos imagéticos presentes no livro didático.

Para alcançar nossos objetivos, utilizamos o levantamento e o recorte das imagens presentes nos livros didáticos de História do ensino fundamental, segunda fase, do triênio 2014 a 2016, da coleção *Para Viver Juntos*, dos autores Ana Lúcia Lana Nemi e Muryatan Santana Barbosa, além do método de observação participante, oficina e questionários semiestruturados, que foram aplicados a um professor de História e aos alunos da turma do 7º ano B do Colégio Estadual José Luiz Siqueira³. Na referida coleção, encontramos 21 imagens relacionadas à

3. Falaremos de forma mais específica sobre o Colégio Estadual José Luiz Siqueira no segundo capítulo desta dissertação.

temática indígena: 19 presentes no livro do 7º ano, uma no livro do 8º ano e uma no livro do 9º ano.

Analisar 21 imagens, todavia, não estava entre nossas pretensões. Assim sendo, procedemos a novo recorte. Ficamos apenas com as imagens de dois grandes nomes relacionados a gravuras e pinturas em tela que têm como foco a temática indígena. São eles: Théodore de Bry⁴ e Jean-Baptiste Debret.⁵ Para complementar a nossa análise, trabalhamos ainda com duas fotografias que mostram indígenas na contemporaneidade, fugindo aos padrões de que eles só existiram no passado. Decidimos partir desse recorte acreditando que ele abre possibilidades para discussões sobre o lugar dos povos indígenas na História do Brasil, além de intensificar os debates sobre as dimensões da implementação da Lei 11.645/2008 nos espaços escolares.

Na elaboração da pesquisa historiográfica, as fontes históricas são tomadas como representações do mundo, elaboradas pelos seus autores dentro das suas condições de produção. Cabe ao historiador, então, não apenas apresentá-las, mas analisá-las com propriedade, na tentativa de dar inteligibilidade ao fato estudado. Certamente, a História é uma produção que exige o domínio de um ofício, porquanto a operação historiográfica, no dizer de Michel de Certeau (2000, p. 66), deve ser compreendida “como uma relação entre um lugar (um recrutamento, um meio, uma profissão etc.), procedimentos de análise (uma disciplina) e a construção de um texto (uma literatura)”.

A partir dos Annales, mais especificamente, na sua terceira geração, a História se atreveu a tomar qualquer temática como campo de estudo. Mais recentemente, os historiadores estão preocupados em refletir sobre o ensino da História. Para nós, é importante pensar na relação entre livro didático e cultura

4. Especialista em gravura de cobre, Théodore de Bry nasceu em Liège no ano de 1528 e faleceu em Frankfurt, em 1598. Bry foi o mais famoso gravurista de sua época. Retratou, com muita imaginação, os costumes das terras distantes, inclusive do Brasil, no período colonial, sem, no entanto, ter posto os pés no nosso continente. Informação disponível em: <<http://books.google.com.br/books?isbn=8543803144>>. Acesso em: 10/11/2015.

5. Nascido em Paris, no ano de 1768, morreu em 1848, em sua cidade natal. Estudou arte na Escola de Belas Artes em Paris e engenharia no Institut de France. Atuou durante um tempo na engenharia, mas preferiu ficar na área da pintura, influenciado por seu primo Jacques Louis David, chefe da escola neoclássica francesa. Ele é autor da obra Viagem Pitoresca ao Brasil, na qual apresenta diversas pinturas sobre o nosso país. Informação disponível em: <<http://educação.uol.com.br/biografia/jean-baptiste-debret.jhtm>>. Acesso em: 10/11/2015.

histórica como definida por Rüsen e sistematizada por Oliveira e Oliveira (2014). Cultura histórica é, para estes últimos, uma forma de nomear

esse modo particular (rememorado e narrado) de produzir sentido (orientar-se no tempo) presente (é observável) nas atividades de pesquisa histórica, no ensino de História, nas exposições museais e na mídia, entre outras dimensões da vida prática [...] (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2014, p. 227).

Já o livro didático deve ser visto como resultado da cultura histórica, ou seja, como artefato que materializa em um dado momento esse modo particular de produção de sentido, constituindo-se em meio, processo e instrumento para potencializar as capacidades mentais (percepção, orientação e interpretação) dos alunos (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2014).

Logo, percebe-se que a utilização da iconografia pelo historiador foi e continua sendo um desafio. Apesar de vivermos numa sociedade visual com intensas transformações tecnológicas, as imagens ainda são tomadas, em muitos casos, apenas como ilustração do texto. Assim sendo, nossa proposta estruturou-se no sentido de mostrar que as imagens são produções discursivas que devem ser trabalhadas adequadamente em sala de aula, ou seja, quando questionadas, desconstruídas e desnaturalizadas, elas abrem amplas possibilidades de reflexão por parte dos professores e alunos. Como reflete Bittencourt:

Embora a introdução de gravuras e mapas de História, há cerca de um século, e a multiplicação de imagens apresentadas atualmente como material didático demonstrem a importância desse recurso na cultura histórica, a reflexão sobre o papel que efetivamente desempenham no processo de ensino e aprendizagem é escassa [...] E como os alunos provenientes de uma geração formada pela saturação de imagens se relacionam com a iconografia escolar ou a apresentada pela escola como estudo? (BITTENCOURT, 2006, p. 70).

Bittencourt (2006) assinala a carência de pesquisas sobre o uso das imagens no campo historiográfico. Conquanto nos últimos anos essas pesquisas tenham avançado, ainda se faz notável a pouca utilização ou a inadequação do uso didático da linguagem imagética na sala de aula. Nesse sentido, Ivan Gaskel (1992, p. 273) assevera que, “embora os historiadores utilizem diversos tipos de material como fonte, seu treinamento em geral os leva a ficar mais à vontade com os documentos escritos”. Parece que esse círculo vicioso começa a ser quebrado, pois

os historiadores estão, cada vez mais, ousando utilizar os recursos imagéticos como materiais de pesquisas, mas ainda falta avançar o seu uso como recurso didático.

Nosso desafio, nesta dissertação, incluiu a utilização da iconografia presente no livro didático de história. Erwin Panofsky apresenta um método iconográfico de análises de imagens. Este teórico, que analisa a arte por meio de seus aspectos temáticos, também foi o responsável pela formulação dos conceitos de iconografia e iconologia⁶, que orientaram seu estudo a uma percepção não somente cultural, mas também histórica. Para melhor compreensão destes conceitos, o estudioso mostra uma metodologia fundamentada em três níveis de análise, que são baseados na descrição, na identificação e na compreensão da imagem analisada. Este método é sistematizado em três níveis básicos, abordando a experiência prática, como também as questões de sensibilidade e simbolismos que a imagem pode abarcar. O autor distingue assim três níveis de tema ou significado:

I – Tema primário ou natural, subdividido em factual e expressional. É apreendido pelas formas puras, ou seja: certas configurações de linha e cor [...] representativos de objetos naturais [...] pela identificação de suas relações mútuas como acontecimentos [...] e pela percepção de algumas qualidades expressivas [...] pode ser chamado de mundo dos motivos artísticos; II – Tema secundário ou convencional: [...] ligamos os motivos artísticos com assuntos e conceitos; III – Significado intrínseco ou conteúdo: é apreendido pela determinação daqueles princípios subjacentes que revelam a atitude básica de uma nação, de um período, classe social, crença religiosa ou filosófica, qualificados por uma personalidade e condensados numa obra (PANOFSKY, 2002, p. 50;53).

A primeira etapa, chamada por Panofsky de descrição pré-iconográfica de uma obra de arte, se resume a uma leitura simplificada do que é perceptível na imagem, levando em consideração o senso comum e a experiência prática de cada observador; em outras palavras, consiste em descrever aquilo que conseguimos reconhecer em nossa experiência visual. A segunda etapa, denominada de análise iconográfica, já se faz mais abrangente, requerendo do observador uma análise mais cuidadosa, manifesta na procura por motivos, ideias, relações. Configura-se, por isso, uma ação que requer do analista um domínio mais profundo de conceitos e assuntos específicos da História da Arte. Nessa etapa, são tecidas as relações sobre o que os detalhes representam e/ou simbolizam. A terceira etapa constitui o

6. Para Panofsky, a iconografia refere-se ao “significado das obras de arte enquanto oposta a sua forma”. Iconologia reporta-se ao “significado intrínseco [...] que constitui o mundo dos valores simbólicos” (PANOFSKY, 2013, p. 47;66).

que o autor chama de interpretação iconológica. É nesse estágio que se chega aos valores ideológicos, aos motivos intrínsecos, relacionando a obra e seus componentes às intenções dos sujeitos que a produziram ou a encomendaram. Embora sofra algumas críticas por parte de especialistas da área de análise de imagens, acreditamos que a compreensão desse método seja importante para estudos sobre imagens contidas nos livros didáticos.

É preciso, porém, fazer avançar a análise a partir das propostas metodológicas de autores contemporâneos. Se olhar para uma fotografia coloca um sujeito defronte de um objeto do conhecimento que desafia sua compreensão, isso nos levou a pensar que o ato de fotografar não é natural, isento de intencionalidades. Peter Burke (2004), a esse respeito, reflete que as imagens não falam, elas são “testemunhas mudas”. Mírian Moreira Leite (2011), por seu turno, questiona: “Como se mostra aos olhos do historiador o ‘imortal solução de vida’ que jaz paralisado numa velha foto e pode, de repente, rebentar vivo ao olhar do poeta?” (LEITE, 2001, p.11). Categórica, ela afirma:

É ilusório pensar que as imagens se comuniquem imediata e diretamente ao observador, levando sempre vantagem à palavra, pela imposição clara de um conteúdo explícito. Na maioria das vezes, ao contrário, se calam em segredo após a manifestação do mais óbvio: por vezes, em seu isolamento, se retraem à comunicação, exigindo a contextualização, única via de acesso seguro ao que possam significar. [...] Quer dizer: a fotografia deve ser submetida a uma abordagem crítica para que de fato se revele [...] Mas, de pouco vale o método, se não se é sensível o olhar que se debruça sobre o outro olhar de outrora e que deve portar de algum modo, como diante do poema, a chave para uma interrogação, a resposta para um enigma que o aguarda em silêncio (LEITE, 2001, p. 12).

Esse esforço intelectual para ampliar a progressiva compreensão das ações dos homens no tempo não é tarefa simples. Compreende-se que há diferenças fundamentais entre fotografias, pinturas e gravuras, o que exige pensar metodologias específicas de análise. De qualquer forma, é necessário que a imagem esteja inserida em um contexto cultural, político e material, o que inclui os interesses do artista e do patrocinador, bem como a pretendida função da imagem. Enfim, é preciso conhecer seu processo de produção, circulação e consumo, analisando sua interação e inserção social.

Mas os caminhos começam a abrir-se quando se materializa o documento, quando nele se reconhece também sua condição de objeto material e não de mero vetor semiótico. O problema agudo que se apresenta aí é a

constituição de um corpo mínimo de informações controladas, que permitam estudar as imagens como objetos materiais, nas diversas formas e contingências de uso e apropriação. [...] A rigor, a distinção entre imagens-signo-documento e imagem-coisa-ingredientes-da-vida-social tem pouca consistência – mas continua a ser repetida, pois chama a atenção, justificadamente, para o caráter discursivo da imagem (MENESES, 2003, p. 12).

A imagem funciona como uma mediadora cultural, o que possibilita uma interação entre conhecimentos já existentes e novos conhecimentos gerados através de múltiplas vozes que passam pela ação mediadora de professores, linguagens e signos, entre outros. Concordamos com Edlene Oliveira Silva (2010, p. 173) quando ela afirma que, além de estar imersa em condições sociais de produção, [as fontes] são discursos representacionais do real que expressam valores políticos, sociais, culturais e religiosos, e, por isso, devem ser lidas de forma crítica, não como verdades naturais e inquestionáveis.

No decorrer da análise percebemos a necessidade de recorrer ao paradigma indiciário de Carlo Ginzburg. *Em Sinais: Raízes de Um Paradigma Indiciário* ele apresenta a trajetória desse modelo epistemológico que surgiu na segunda metade do século XIX nas artes, para distinguir os originais das cópias. Giovanni Morelli apresentou o método de identificação das obras de arte fixando o exame nos pormenores mais negligenciáveis como os lóbulos das orelhas, as unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés. A individualidade do artista estaria nos “registros das minúcias características que traem a presença de um determinado artista, como um criminoso é traído pelas impressões digitais” (GINZBURG, 1989, p.145). Atentar para os detalhes, para os indícios imperceptíveis para a maioria, é chave usada tanto por Artur Conan Doyle, no seu Sherlock Holmes quanto por Freud no seu famoso ensaio *O Moisés de Michelangelo* (1914). Como afirma Ginzburg, nas décadas de 1870/90 começou a se afirmar nas ciências humanas um paradigma indiciário baseado na semiótica (1989, p.150):

Nos três casos, pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível. Pistas: mais precisamente, sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Holmes), signos pictóricos (no caso de Morelli [...]) Freud era médico; Morelli formou-se em medicina; Conan Doyle havia sido médico antes de dedicar-se à literatura). Nos três casos, entrevê-se o modelo de semiótica médica: a disciplina que permite diagnosticar as doenças inacessíveis à observação direta na base de sintomas superficiais; às vezes irrelevantes aos olhos dos leigos [...].

Com respaldo na discussão acima e na observação das imagens relacionadas aos indígenas presentes na coleção analisada, levantamos duas hipóteses concernentes ao estudo proposto. A primeira diz respeito ao fato de que a imagem não é usada no ambiente escolar como fonte capaz de produzir conhecimento e intervir no processo de ensino e aprendizagem, por ser considerada, como no senso comum, algo inferior ao texto escrito, servindo-lhe como mera ilustração. A segunda levanta a questão de que, apesar de existirem leis específicas quanto ao trabalho com a temática indígena na educação básica, as imagens dos povos indígenas ainda são apresentadas de forma estereotipada, reproduzindo discursos preconceituosos que são tomados como verdade absoluta. Acreditamos, todavia, que professores e alunos possam significar essas imagens de forma criativa, imaginativa e significativa, alterando a cultura escolar no que diz respeito à inserção dos indígenas na História do Brasil.

Esta dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo, tecemos uma breve discussão relacionada à Lei 11.645/2008 e às possibilidades e aos desafios para sua implementação; apresentamos o sistema de avaliação pedagógica do livro didático implantado entre os anos de 1993-2003 e sua relação com a coleção *Para Viver Juntos*, fonte e também objeto de nossa pesquisa; por fim, a apresentação e estruturação da obra e a análise das imagens selecionadas e relacionadas aos povos indígenas brasileiros presentes nesta coleção.

No segundo capítulo, procuramos, com o auxílio de questionários aplicados ao professor de História e aos alunos do 7º ano “B” do *Colégio Estadual José Luiz Siqueira*, perceber como a temática indígena é trabalhada na escola e na sala de aula, bem como verificar qual a imagem que os discentes possuíam do “índio”: se aquela estereotipada de homens do passado que desapareceram da História do Brasil com o término do período colonial ou se a imagem do indígena enquanto sujeito protagonista, que participou e que ainda participa do processo histórico e que se faz presente na atualidade, exigindo os seus direitos e o reconhecimento da sua história. No citado colégio foi realizada uma oficina na qual trabalhamos as imagens do indígena em períodos diferentes e a (re)leitura dessas imagens pelos alunos.

O terceiro capítulo foi destinado à realização de uma revisão bibliográfica que tinha como intuito fornecer aos docentes algumas propostas, inclusive metodológicas, para subsidiá-los no trabalho com a temática indígena, assim como na utilização da imagem enquanto fonte para suas aulas de História.

CAPÍTULO I

A (IN)VISIBILIDADE DOS POVOS INDÍGENAS COMO SUJEITOS NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA PÓS-LEI 11.645: UMA ANÁLISE DOS RECURSOS IMAGÉTICOS

Historicamente, os povos indígenas foram literalmente massacrados. Eles tiveram sua cultura, identidade e memória negligenciadas, seus direitos e diversidades negados, porém, em 2008, ocorreu a aprovação da Lei 11.645, que torna obrigatório o ensino da História e da cultura indígena nas instituições de ensino que oferecem educação básica no país. Durante muito tempo, esses povos, em nome da “teoria da mestiçagem”, foram abolidos do currículo. Como se fizessem parte de um passado distante, eram apresentados como seres de uma “cultura inferior”, perpetuando, dessa forma, o preconceito e a discriminação contra indivíduos ou coletividades dos referidos grupos.

Em 2003, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) recebeu um acréscimo do artigo 26-A, dado pela Lei 10.639, que incluía no currículo a obrigatoriedade do ensino da temática “história e cultura afro-brasileira”. Em 10 de março de 2008, alterou-se o artigo 26-A da Lei 9.934/96, passando a vigorar com o seguinte texto:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere esse artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos. A luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008).

A simples aprovação de uma lei não garante a inclusão dos povos indígenas na História. Segundo alguns especialistas, a referida lei trata a temática indígena de forma superficial, além do fato de trazer em sua redação termos que ainda sugerem uma imagem negativa em relação ao indígena. Tais termos podem ser observados

nesse fragmento escrito por Maria da Penha Silva (2013), que tece uma crítica em relação a essas expressões que constam na Lei:

No § 1º encontramos expressões que estão ultrapassadas nas discussões atuais e podem trazer interpretações superficiais, panfletárias: 'a luta dos negros e dos povos indígenas', 'resgatando', 'contribuições nas áreas sociais', 'formação da sociedade nacional'. Essas afirmações dão margem a interpretações deturpadas. A expressão 'luta dos negros e dos povos indígenas' pode dar lugar a uma abordagem na qual esses povos foram e continuam sendo pensados apenas como vítimas permanentemente em lutas. [...] A expressão 'resgatando' nos faz lembrar algo que está estático, quando sabemos que todos os grupos humanos vivenciam processos de reelaborações socioculturais contínuos. [...] Já a expressão 'contribuições nas áreas sociais' substitui a ideia da importante atuação desses povos no contínuo processo sociopolítico e histórico do país por uma 'mera contribuição'. [...] A afirmação 'formação da sociedade nacional' reforça a ideia corrente de incorporação dos valores socioculturais desses indivíduos no contexto nacional remetendo-nos a 'teoria da mestiçagem', na qual os negros e os índios são vistos como um dos elementos apenas formadores na composição da sociedade brasileira. E quando é de interesse dos administradores dessa sociedade, esses elementos aparecem ou desaparecem oportunamente da cena nacional (SILVA, 2013, p. 115-116).

Percebe-se que há um descompasso entre a historiografia indígena e os termos da lei. Ora, a inserção real dos indígenas na escola se dá pelo direito à voz, à visibilidade dos homens e mulheres do passado e do presente, nos livros didáticos. Uma leitura superficial da Lei, aliada ao que expressam alguns livros didáticos de História, deixa a impressão de que as populações indígenas são exclusivamente do passado, não instigando a problematização histórica. Assim, essa obrigatoriedade deixa lacunas tanto para que os alunos indígenas não se sintam contemplados quanto para que os alunos não indígenas acabem reforçando imagens estereotipadas em relação ao "outro". Enfim, o desconhecimento por parte da maioria dos professores sobre a diversidade pluricultural e multiétnica pode levar, segundo Silva (2013), alguns profissionais sem a qualificação exigida a improvisar, não contribuindo em nada para a mudança da imagem que as crianças, adolescentes e jovens têm em relação aos indígenas.

Outro grande desafio para a efetivação dessa Lei é, certamente, a falta de materiais didáticos apropriados. Temos hoje uma importante historiografia indígena⁷, porém esta ainda não chegou às páginas dos livros didáticos de História. Em uma

7. Entre ela podemos apontar: GRUPIONI, L.D.B. (Org). *Índios no Brasil*. Brasília: MEC, 1994. GRUPIONI, L. D. B.; SILVA, A. L. (orgs.). *A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC; São Paulo: EdUSP, 1995. MELATI, *Índios no Brasil*. 7 ed. Brasília: EdUNB, 1993.

entrevista dada a Bergamaschi e publicada no Dossiê da *Revista História Hoje*, Gersem José dos Santos Luciano⁸, conhecido também como Gersem Baniwa, fez a seguinte declaração em relação a esse problema:

Temos grandes desafios: primeiro, não temos materiais didáticos educativos! E parece que é difícil produzir material didático para atender essa orientação normativa, pela própria complexidade que é. Veja: nós estamos falando de informações, de conhecimentos sobre os índios, para não índios. Então, o primeiro desafio é como os povos indígenas vão se apropriar dessa ferramenta para divulgar seus conhecimentos, seus valores, suas culturas e tradições. Ainda não vejo o movimento indígena mobilizado para isso. Essa é a principal dificuldade. [...] Acho que o Ministério da Educação, os estados, por pressão do Ministério Público, estão se virando para ver se conseguem esse material didático. [...] É só com bons materiais didáticos na mão das escolas dos não índios, de fato, que os alunos não indígenas poderão ter acesso a esse material, com maior qualidade e, aí esperar impactos e resultados mais positivos (BERGAMASCHI, 2012, p.142).

Normalmente, aponta-se como um sério desafio na implantação da lei o despreparo dos professores. Certamente que faltou treinamento para professores que estão em atividade, porém há que considerar a falta de formação para os futuros professores, já que, como afirma Maria de Fátima Barbosa da Silva (2012), ainda falta a Universidade incluir na sua grade curricular a disciplina de História e cultura indígena:

Daí já é possível vislumbrar algumas dificuldades na aplicação dessa lei, ou por falta de fontes, ou pela dificuldade de superação do modelo de História que sempre esteve presente nos currículos oficiais, não só na educação básica, mas até mesmo no ensino superior de História. Entre os objetivos desse ensino, consta a formação inicial dos professores que irão atuar no Ensino Fundamental e Médio. A nova lei implica a revisão de conteúdos curriculares, iniciativa que deveria partir das próprias universidades para melhor atingir a educação básica (SILVA, 2012, p. 153.).

A transformação da Lei 11.645/2008 em currículo representa um desafio, mas foi bem recebida pela maioria dos intelectuais. Acredita-se que temos uma grande chance de corrigir os muitos equívocos, estereótipos e preconceitos com relação às comunidades indígenas. É o caso, por exemplo, de Edson Silva (2013), que coloca que a Lei é fruto de muitas lutas e se constitui, certamente, em um passo importante para pensar e discutir as relações étnico-raciais, o que traz a

8.Doutor em Antropologia Social pela Universidade de Brasília (UnB), Baniwa nasceu na aldeia Yaquirana, no Alto Rio Negro, Amazonas. Professor indígena, integrou o Conselho Nacional de Educação (CNE) e esteve à frente da Coordenação da Educação Escolar Indígena, no Ministério da Educação (Secad/MEC).

possibilidade de representação de grupos que até então tinham sido historicamente silenciados, apagados dos currículos escolares.

1.1 A Coleção *Para Viver Juntos* e a Avaliação Pedagógica do PNLD

Criado em 1985, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) passa por algumas transformações entre os anos de 1993-2003. Nesse período, é elaborado o Plano Decenal de Educação Para Todos. Tal documento foi fruto de um compromisso internacional assumido na Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, realizada em Jomtien, na Tailândia, que resultou em diretrizes para a Educação Mundial. Entre essas transformações que caracterizam essa segunda fase do PNLD, está a implantação do sistema de avaliação pedagógica. Ela prima pela melhoria da qualidade e padronização dos livros didáticos, o que, de certa forma, obrigou os autores e as editoras a adequar suas coleções às exigências do MEC - Ministério da Educação e Cultura - para continuar a participar de um dos maiores programas de aquisição e distribuição de livros didáticos do mundo. Segundo Wallace Manoel Hupp (2014), a adequação do livro didático aos critérios de avaliação criados pelo MEC eliminou alguns problemas, como a presença de preconceitos e estereótipos, mas criou outros, como o uso de imagens sem a apresentação de uma metodologia adequada para sua interpretação.

A coleção *Para Viver Juntos* é organizada em quatro volumes, sendo um para cada ano do ensino fundamental II. Cada volume está dividido em nove capítulos, organizados em módulos e com uma proposta diversificada de atividades que aparecem em vários momentos no decorrer do livro. Em relação a essa proposta diversificada, a coleção é muito elogiada na resenha elaborada pelo PNLD, como podemos verificar abaixo:

A coleção incorpora uma proposta pedagógica pautada no trabalho com competências e habilidades. As seções distribuídas ao longo dos capítulos são o destaque. O investimento da coleção na prática da leitura, escrita e interpretação de textos e documentos é inovador e atua não apenas na formação geral e histórica dos alunos como também na dos professores. As seções, além das atividades inseridas ao final dos módulos contribuem para a reflexão sobre a história contada ao longo dos volumes, comparando-a com as formas de produção historiográfica. Tais seções asseguram potencialmente o fomento à capacidade de observação crítica e análise dos discursos, bem como o trabalho com fontes documentais na confrontação de discursos diversos (BRASIL, 2014, p. 46).

Na abertura de cada capítulo, temos um breve texto que trata dos elementos centrais dos conteúdos que serão estudados, mostrando as articulações entre eles. Há sempre uma grande imagem que motiva o debate sobre assuntos relacionados aos conteúdos que serão estudados e que estão contemplados no item *O que você vai aprender*. Também na abertura, temos alguns questionamentos sobre a imagem, oferecendo ao professor e aos discentes uma ótima oportunidade de discutir sobre o tema e assuntos atuais que podem ser pensados historicamente, além de poder expor os conhecimentos que já têm sobre o tema.

Os módulos apresentam o conteúdo propriamente dito por meio de textos ou imagens de diferentes tipos. Paralelamente ao texto, há o glossário, onde palavras de compreensão mais difícil e termos incomuns estão destacados e são esclarecidos. Em cada módulo, é apresentado, ainda, um box de valor, no qual os autores trazem temas para que os alunos discutam entre si, auxiliando-os a desenvolver a argumentação e a capacidade de escuta e julgamento. Normalmente são trabalhados, nesse box, os temas transversais. Há, também, duas seções diferentes de atividades: *Verifique o que aprendeu*, na qual são propostas algumas perguntas que retomam os principais conteúdos estudados, e *Atividades*, que propõe a retomada dos conteúdos através de exercícios que estimulam o desenvolvimento dos diferentes níveis de habilidades previstos e propostos pelo Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Tais propostas têm como objetivo trabalhar a prática tanto das operações intelectuais concretas dos discentes como dos estágios de operações intelectuais abstratas e gerais.

As seções que serão descritas a seguir estão presentes em todos os capítulos, variando apenas a posição em que são apresentadas. Algumas estão no final daqueles, e outras, no interior dos módulos, conforme os temas tratados:

1ª. Aprender a...: apresenta técnicas e procedimentos para desenvolver atividades práticas, como interpretar letras de música, analisar uma obra cinematográfica, ler uma linha do tempo e/ou analisar mapas e gráficos, entre outros. Essa seção estimula a aproximação dos alunos aos conteúdos históricos.

2ª. Arte e cultura: oportuniza a apreciação e interpretação de imagens de produções artísticas do período histórico estudado no capítulo ou que esteja relacionado a ele. O levantamento de semelhanças e diferenças entre as imagens, em face do tempo decorrido, permite a verificação de mudanças, rupturas e

permanências e propicia, também, o estabelecimento de relações entre passado e presente.

3ª. *Dossiê*: visa a aprofundar um tema tratado no capítulo do ponto de vista da história do cotidiano, do comportamento etc.; possibilita ao professor despertar nos alunos o interesse tanto para estudos mais profundos sobre os temas trabalhados como para a reflexão das relações entre passado e presente.

4ª. *Fazendo História*: apresenta diferentes documentos de época, escritos e não escritos, tais como trechos de livros ou de artigos de jornal, comentários em revistas, esculturas, pinturas etc. O diferencial nessa proposta são as visões diferentes sobre um mesmo assunto, com o propósito de possibilitar diferentes interpretações de mundo e despertar nos alunos o interesse pela busca de informações adicionais e pelo conhecimento de outras ideias.

5ª. *Lendo História*: volta-se à competência leitora dos alunos por meio de textos contemporâneos. Para tanto, inicialmente, são formuladas perguntas investigativas sobre o texto, com o intuito de provocar indagações e reflexões com base no seu título, fonte, época em que foi publicado ou imagem que o ilustra (*Antes de ler*). Após a leitura, há questões de verificação da compreensão do texto ou que relacionam seu conteúdo ao tema estudado no capítulo (*De olho no texto*).

6ª. *Questões globais*: é a seção que finaliza o capítulo, sendo composta por atividades que permitem a revisão, a aplicação ou a ampliação dos conteúdos. Na sequência, são oferecidos ao aluno sugestões de livros e sites que objetivam o aprofundamento dos assuntos tratados (*Para saber mais*).

7ª. *Síntese e Linha do tempo*: resumem e rememoram os conteúdos e períodos estudados.

Além das seções acima detalhadas, que compõem cada volume da coleção, a seção *Projeto* oferece sugestões de atividades que estimulam a observação, a investigação e o trabalho em equipe, aproximando os conteúdos históricos do cotidiano dos alunos. As atividades da seção *Projeto* propiciam um trabalho interdisciplinar; elas aparecem no final dos capítulos 6 e 9 de cada volume e podem ser desenvolvidas ao longo do ano letivo. No livro didático do 7º ano, por exemplo, temos o projeto intitulado *Relatos: testemunhos da história*, no qual os alunos são convidados a pesquisar a vida de alguns habitantes do Brasil colonial que viveram nos séculos XVI e XVII. Entre essas personagens, os autores citam: um escravo contando suas tarefas diárias e como é a cidade em que vive; uma senhora, esposa

de um administrador português, narrando a ida à igreja e o tipo de atividade que desenvolve em casa; um bandeirante falando de suas experiências do apresamento de indígenas; e um índio narrando um episódio sobre como enfrentou os bandeirantes e retornou para sua aldeia.

Para subsidiar os relatos, os alunos farão pesquisa histórica e iconográfica através de consultas a livros e revistas de História, *internet* e enciclopédias para buscar descrições sobre o modo de vida das personagens, que contarão suas impressões sobre a terra em que vivem, a situação em que se encontram, suas preocupações sobre o presente e suas expectativas para o futuro.

A forma como a coleção *Para Viver Juntos* se estrutura proporciona, ao estudante do ensino fundamental, contato com conceitos inerentes à disciplina de História, assim como com conteúdos curriculares que auxiliam no desenvolvimento de habilidades preconizadas para essa etapa de escolarização. A referida coleção, ao apresentar um arcabouço conceitual e apostar na capacidade de leitura de diferentes fontes e linguagens, promove um ambiente propício à formação de jovens capazes de pensar História não só no âmbito escolar, mas também em situações cotidianas de sua vida, na condição de sujeitos históricos inseridos em uma sociedade que vive em constantes transformações.

O Guia dos livros didáticos PNLD 2014, responsável pela divulgação do resultado da avaliação da qual faz parte a coleção *Para Viver Juntos*, destaca seis componentes gerais que nortearam o processo avaliativo das coleções de História: *Proposta histórica, Proposta pedagógica, Cidadania, Manual do Professor e Projeto gráfico*. Com base nesses componentes, foram estabelecidos critérios mais específicos: o uso do conhecimento atualizado nas áreas de História e Pedagogia; função social da História e dos pressupostos teórico-metodológicos; estímulos ao conhecimento da historicidade das experiências sociais; desenvolvimento de conceitos; habilidades e atitudes na construção da cidadania; emprego de textos iconográficos considerando sua condição de fonte para a produção do conhecimento histórico; isenção de anacronismos e voluntarismos.

Dos itens acima, dois são primordiais para nossa pesquisa. O primeiro é o componente *cidadania*, no qual é cobrado o trabalho com os diversos grupos, inclusive com os povos indígenas, que formam a sociedade brasileira, respeitando as legislações vigentes, que pregam o respeito às diferenças e o emprego de ações positivas. O outro é o *projeto gráfico*, que prima pela qualidade da imagem e seu

contexto dentro da coleção. Vejamos o que o Guia de livros didáticos ressalta sobre como os grupos indígenas são retratados:

Os grupos indígenas são retratados a partir das relações travadas com os europeus no período colonial brasileiro. São fornecidos dados sobre suas influências na culinária e nas denominações linguísticas. Há também lugar para discutir as lutas e conquistas de direitos contemporâneos dos indígenas, como a questão da demarcação de terras e a preservação de seus valores, tradições e identidades. Constatam, ainda, exercícios que procuram desconstruir imagens estereotipadas dos grupos indígenas. A representação desses grupos no período colonial faz-se a partir da história dos tupis-guaranis, concedendo pouca visibilidade aos demais grupos indígenas (BRASIL, 2014, p. 90).

Com relação ao projeto gráfico da referida coleção, o documento destaca: “O projeto gráfico-editorial da coleção caracteriza-se pela sua qualidade e cuidado ao inserir imagens, textos e boxes de forma adequada, sendo elementos convidativos para observação, leitura e análise. [...]” (BRASIL, 2014, p. 90). Segundo o Guia de livros didáticos PNLD (2014), a coleção *Para Viver Juntos* trabalha de forma linear e intercalada à História geral de matriz europeia e a do Brasil, sem, no entanto, esquecer-se de trabalhar a História de outros espaços como a África, as Américas e a Ásia. Tal abordagem visa a promover a percepção de que se trata de histórias com acontecimentos simultâneos. Também foi possível identificar alguns aspectos teórico-metodológicos associados à Escola dos Annales, anunciados como embasamento para a concepção de História defendida pela coleção em foco. Sobre esse assunto, o Guia coloca:

O Manual do Professor fundamenta-se nas proposições historiográficas da Escola dos Annales, declarando opção pelo eixo *história e cultura*, o que denota uma compreensão atualizada da história. [...] Há reflexões sobre o papel das fontes documentais tanto em termos da construção metodológica de exercícios como de elementos portadores de visões de mundo e, portanto, significativas para a produção do conhecimento histórico (Grifo do autor) (BRASIL, 2014, p. 88).

Trabalhando nessa perspectiva, os autores da coleção procuram enfatizar em seus conteúdos elementos da historiografia mais recente, o que em alguns pontos não fica perceptível. Não se pode negar, todavia, que a referida coleção procura trabalhar com fontes diversas, privilegiando tanto os textos escritos quanto visuais, apresentando inclusive propostas de trabalho para o professor desenvolver na sala de aula.

Essa coleção apresentou outras experiências de História ensinadas com a utilização de diferentes linguagens e recursos, permitindo aos discentes, através de reflexões em sala de aula, verificar as mudanças e permanências ao longo do tempo, bem como as relações cotidianas dos sujeitos históricos, muitas vezes silenciadas. Podemos questionar, entretanto, como Guacira Louro (2012): em que medida a inclusão de outras culturas “minoritárias” apenas complementares ao programa “normal” desestabiliza o cânon oficial?

1.2 Análise das imagens selecionadas

Tal como foi explicitado até aqui, nosso objeto de estudo são as imagens relacionadas aos povos indígenas selecionadas nos livros de história que compõem a coleção *Para Viver Juntos*, utilizada no Colégio Estadual José Luiz Siqueira. Foram encontradas 21 imagens que tratam dos povos indígenas, das quais analisamos apenas sete: três gravuras pertencentes a Théodore de Bry; duas do pintor Jean-Baptiste Debret e duas fotografias, cujos nomes dos fotógrafos não são mencionados no livro.

Trabalhamos com a ideia de que a imagem, enquanto representação visual, é de suma importância para as práticas pedagógicas, por contribuir de forma significativa para o trabalho com o imaginário, a memória e a identificação de elementos culturais. Para Mauad (1996, p. 82), toda fotografia é um recorte espacial que contém outros espaços que a determinam e a estruturam. A autora ressalta que a imagem deve ser considerada simultaneamente como imagem/documento e como imagem/monumento:

A fotografia é uma fonte histórica que demanda por parte do historiador um novo tipo de crítica. O testemunho é válido, não importando se o registro fotográfico foi feito para documentar um fato ou representar um estilo de vida. No entanto, parafraseando Jacques Le Goff, há que se considerar a fotografia, simultaneamente como imagem/documento e como imagem/monumento. No primeiro caso, considera-se a fotografia como índice, como marca de uma materialidade passada, na qual objetos, pessoas, lugares nos informam sobre determinados aspectos desse passado – condição de vida, moda, infraestrutura urbana ou rural, condições de trabalho etc. No segundo caso, a fotografia é um símbolo, aquilo que, no passado, a sociedade estabeleceu como a única imagem a ser perenizada para o futuro. Sem esquecer jamais que todo documento é monumento, se

a fotografia informa, ela também conforma uma determinada visão de mundo (MAUAD, 1996, p. 79).

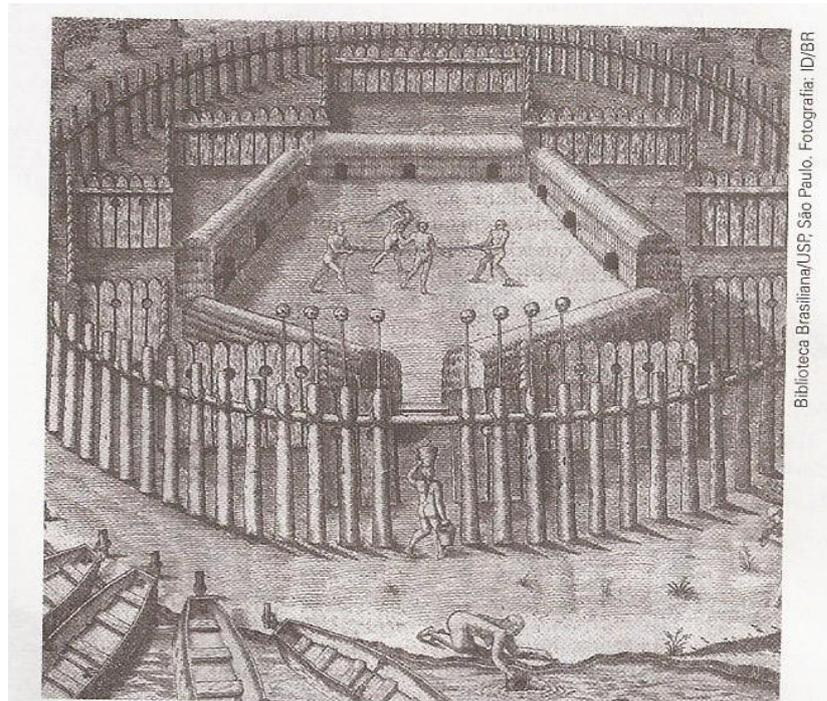
Quando olhamos para uma fotografia, é possível identificar nas imagens traços empíricos, pois elas são “imagem/documento”, características específicas de certo espaço, com suas estruturas arquitetônicas particulares, meios de locomoção, vestuários, detalhes de ação das pessoas e acontecimentos etc. Este universo factual, certamente, não esgota, nem pode substituir o complexo universo da “imagem/monumento”, já que ela é símbolo, é fruto das representações sociais de uma sociedade específica. Assim, ao se olhar para a imagem da sociedade tupinambá, pergunta-se o que a imagem revela e o que quer conformar? Sabe-se que todo desejo de memória coloca em foco uma determinada maneira de ver e não de outra. É, então, dever do pesquisador fazer “ressurgir a vida resguardada na latência da foto” (LEITE, 2001, p. 13-14).

As figuras 01 e 02, produzidas por Théodore de Bry, têm como palco uma aldeia tupinambá, embora em contextos diferentes. Uma representa uma cena de guerra; a outra, uma cena do cotidiano dos tupinambá. Por essa razão, resolvemos fazer sua análise de forma conjunta.

Figura 8 – Gravura de Théodore de Bry, 1557, ilustra um ataque tupiniquim a uma aldeia tupinambá.



Figura 9 – Representação de aldeia Tupinambá, Théodore de Bry.



Fonte: NEMI; BARBOSA. Coleção Para Viver Juntos: livro didático do 7º ano. São Paulo: Perspectiva, 2012, p. 61, 63.

A princípio, faremos uma leitura pré-iconográfica dos elementos comuns entre as duas gravuras de Théodore de Bry, como proposto por Panofsky ou como “imagem/documento”, definido por Mauad. Ambas imagens apresentam uma paliçada circular feita de troncos de árvores com espaço entre eles e com uma abertura frontal. Acima dessa entrada, de ambos os lados, há varas com crânios fincados no alto. Dentro desta paliçada, há cinco casas compridas com coberturas cilíndricas, dispostas de três portas cada, voltadas para um espaço interno e vazio. Entre as casas e a paliçada, há uma cerca de tábuas com a parte superior arredondada e buracos circulares entre elas. Essa cerca é formada por seções retas que formam ângulos retos entre si. Também em ambas é possível visualizar algumas canoas, meio de transporte muito usado pelos índios tanto para a pesca quanto para se aproximar das caravelas portuguesas para troca de mercadorias.

Na figura 01, vemos sete mulheres no centro da aldeia realizando algum tipo de ritual (dança), e, próximo à cerca, protegendo a aldeia, é possível observar vinte homens, sendo que apenas um está usando uma espécie de tanga; os demais estão nus. Estão portando arco e flechas; alguns deles estão feridos com flechas fincadas em partes do corpo. Fora da cerca, temos outro grupo de índios, em

número maior, mas a imagem não nos possibilita saber o número exato do grupo. Esses índios também portam arco e flecha e um, em específico, carrega uma espécie de instrumento de sopro. Todos do grupo usam tangas ou cintos de penas que lhes cobrem a virilha, e alguns já se encontram mortos em combate. Na figura 02, visualizamos duas mulheres: uma pegando água em um rio que fica próximo à aldeia, e a outra entrando no cercado, com uma vasilha na mão direita e outra na cabeça. Ao centro, temos quatro homens: um amarrado ao meio com uma corda, que é segurada nas extremidades por dois dos indígenas presentes na cena, e a última personagem, que, segurando uma clava, prepara-se para acertar o homem que está amarrado.

As duas gravuras pertencem a Théodore de Bry, um renascentista, mas com memória e pensamentos ainda arraigados a um imaginário medieval. Ele nunca esteve no Brasil. Numa análise iconológica, podemos afirmar que as imagens/monumentos do artista foram elaboradas a partir de relatos de cronistas e viajantes para fixar uma determinada representação dos indígenas, em especial, dos tupinambá. Como afirmou Muad (1996, p. 79), ela “é um símbolo daquilo que, no passado, a sociedade estabeleceu como a única imagem a ser perenizada para o futuro”. Ora, Bry, como os europeus do seu tempo, queria fixar a representação do indígena selvagem, demoníaco, bárbaro, antropófago, monstros, algo bem típico do pensamento difundido no qual bruxas e monstros fantásticos povoavam o imaginário medieval.

Embora produzidas no século XVI, essas gravuras ainda ilustram os livros didáticos do século XXI, podendo ser lidas na atualidade por professores e alunos como verdade. Se o professor não inserir a gravura na época em que foi feita, ou seja, dentro das suas condições de produção, os indígenas serão vistos pelos alunos de forma estereotipada. Para melhor ilustrar esse comentário, resolvemos reproduzir na íntegra um fragmento de um texto de um professor indígena, Daniel Munduruku, utilizado pelos autores da coleção analisada, para ilustrar o pensamento que algumas crianças têm em relação ao índio. Nas palavras do professor:

TEXTO

Procurei incentivá-lo a perguntar o que queria. Aos poucos, ele foi se aproximando, pediu que eu me abaixasse e sussurrou-me ao ouvido:

_ É verdade que índio come gente? O senhor já comeu gente? Foi o senhor quem matou a pessoa? Tem o mesmo gosto da carne da vaca? O senhor não tem nojo?

Andrezinho não quis saber as respostas. Saiu correndo, apontando o dedo para mim e repetindo para seus colegas:

_ Índio come gente... Índio come gente... Índio come gente.

Fonte: NEMI; BARBOSA. Coleção Para Viver Juntos: livro didático do 7º ano. São Paulo: Perspectiva, 2012, p. 63.

A escolha do texto se justifica pelo fato de a imagem tratar do ritual antropofágico. Este ainda se faz bastante presente no imaginário brasileiro em relação aos povos indígenas. O texto faz parte da 7ª questão das atividades propostas no final do capítulo 03 do livro analisado, vindo acompanhada de dois questionamentos em que os autores problematizam, embora de forma bem tímida, o relato do professor em relação à atitude do aluno. Na questão, temos uma indagação sobre por que razão o menino evitava ficar próximo a Daniel Munduruku e também se as ideias de Andrezinho correspondem ao cotidiano indígena da atualidade.

Certamente, em uma sala de aula com um mínimo de 25 e o máximo de 40 alunos, é sempre possível que alguns reproduzam o mesmo discurso predominante do século XV e, por esse motivo, acreditamos que essas indagações, embora sucintas, sejam um momento ímpar para que o professor trabalhe desconstruindo essa imagem do primitivo canibal. O ritual antropofágico não pode ser generalizado, e nem os indígenas podem continuar sendo vistos como selvagens e bárbaros que existiram apenas no passado e que contribuíram para a formação da nação.

Voltando às imagens, iremos nos deter no contexto em que os autores do livro as inseriram. A figura 1 se encontra em um tópico denominado de *Uma sociedade guerreira*, no qual são trabalhados os motivos pelos quais essas tribos guerreavam entre si, ficando claro que o principal objetivo era capturar inimigos para os rituais de antropofagia. É importante frisar que existe uma preocupação dos autores em destacar que, nesses rituais, esses povos acreditavam que tomavam para si a coragem e a bravura dos guerreiros devorados. E esses rituais eram considerados uma ocasião de festa e união, inclusive entre tribos vizinhas.

Não é difícil concluir que as imagens, se analisadas pelos alunos, podem resultar em uma reprodução dos discursos que povoam o imaginário de muitas crianças e adolescentes brasileiros em relação às comunidades indígenas. Por esse motivo, se faz necessário que o professor tenha o cuidado de deixar claro para os discentes que o ritual antropofágico tinha funções sociais, religiosas, culturais e políticas e que ele não era praticado apenas como forma de selvageria ou barbárie. Esse ritual caracterizava o guerreiro indígena, levando-o para a *terra sem males*, definindo-o como líder do grupo indígena do qual fazia parte.

De qualquer forma, o livro didático não pode se limitar a apresentar a sociedade indígena como uma sociedade guerreira que, no passado, encontrava-se em constante combate com os brancos. É preciso que se valorize o cotidiano indígena e suas práticas de contato em diferentes tempos históricos. Não basta colocar práticas estereotipadas; é preciso instigar a problematização histórica.

Figura 10 – Reprodução de gravura de Théodore de Bry, mostrando indígenas e figuras demoníacas. Ilustração do livro de Jean de Lery, *Voyage au Brésil*. Frankfurt, 1952, v. 3, p. 223.



Fonte: NEMI; BARBOSA. *Coleção Para Viver Juntos: livro didático do 7º ano*. São Paulo: Perspectiva, 2012, p. 78.

A figura 03 mostra um grupo de dez índios, sendo que um deles se encontra próximo a dois espanhóis, que assistem à cena. Nela, algumas figuras demoníacas atormentam os nativos, que fogem de forma desesperada de seus algozes. Entre essas figuras, há demônios, monstros terrestres, aquáticos e alados, representados por toda a gravura. Ao fundo, temos quatro casas (que nos remetem ao aspecto de aldeia dos tupinambás) junto a algumas árvores, sendo uma do lado direito da imagem e outra no centro das moradias; do lado esquerdo há um rio povoado por monstros.

A figura de Bry apresenta uma imagem muito negativa do Brasil e dos indígenas que habitavam essas terras. Na verdade, a visão da América era, segundo a gravura, comparada ao inferno. Os europeus tinham valores e costumes diferentes dos costumes indígenas e, por não compreenderem, julgavam-nos de acordo com seus próprios referenciais. Assim, dentro da visão cristã de mundo, os índios eram vistos como pecadores, como seres entregues a práticas que consideravam próximas ao inferno.

Segundo alguns especialistas, entre eles Burke (2004), isso era algo comum, pois sempre quando ocorrem encontros entre culturas diferentes, é provável que a imagem que uma terá em relação à outra seja estereotipada. Interessante, no entanto, é que o autor chama a atenção para o fato de que nem sempre esse estereótipo é completamente falso, sendo que, frequentemente, exageram-se alguns traços da realidade e se omitem outros. Também é possível observar que o mesmo modelo de estereótipo era aplicado a situações culturais diferentes. Não raro, se encontram gravuras europeias de índios americanos que tinham composições e combinavam aspectos de povos indígenas de diferentes regiões, criando assim uma única imagem geral para representar a diversidade de indígenas existentes no continente.

Ainda segundo Burke (2004, p. 157), os estereótipos mais grosseiros se baseiam na comparação entre o nós e o outro. Sempre o nós corresponde ao humano, ao civilizado, enquanto o outro pouco difere de animais como porco e cães, aos quais é frequentemente equiparado. É baseado nesse discurso que o outro começa a ser visto como algo exótico e distante do eu, isso quando não é transformado em monstro, ideia muito recorrente em algumas figuras pintadas por Bry em suas representações sobre os habitantes do novo continente.

Como destaque na imagem, logo em primeiro plano, temos a figuras dos dois europeus com formas humanas bem definidas e que se destacam na cena por estarem trajando roupas tipicamente europeias. Os mesmos assistem a tudo, mantendo certa distância, à margem de toda a cena diabólica, levando o leitor a concluir que ambos não fazem parte do contexto de punição. A imagem ainda nos possibilita a leitura de que o indígena ao lado dos europeus, provavelmente por ter se convertido à religião cristã, também se encontra protegido do ataque infernal. Na fisionomia dos colonizadores, não percebemos nenhum traço de espanto com a cena, como se isso fosse realmente algo natural no continente, ou seja, eles já possuíam uma ideia preconcebida sobre os habitantes dessas terras.

Os europeus, representados em primeiro plano em relação às demais personagens, também apontam para a ideia de que eram civilizados e superiores, enquanto os povos indígenas “eram um povo sem fé”, sem lei e sem rei (NEMI; BARBOSA, 2012, p. 78), que, por não servirem ao Deus do homem ocidental, viviam perseguidos e molestados por seres demoníacos, os quais, pela leitura de suas feições, lhes causavam espanto e desespero.

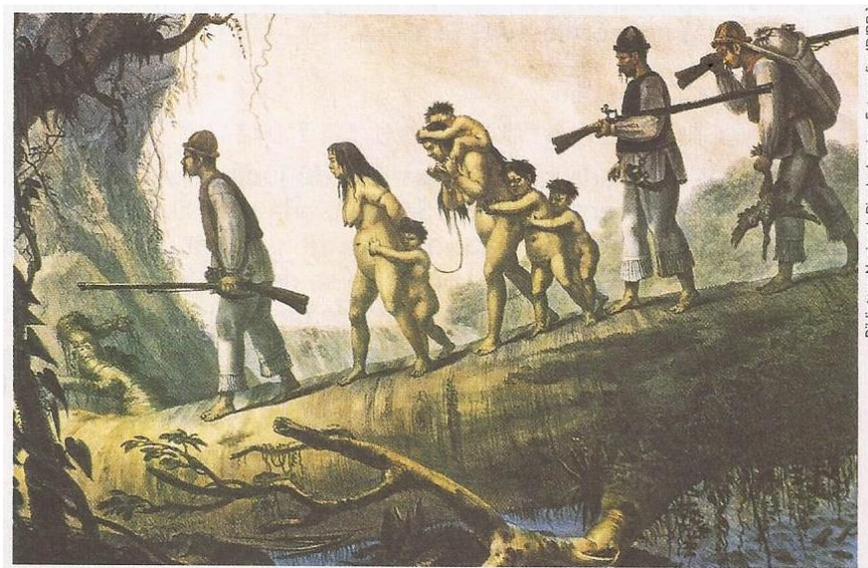
Burke (2012) diz que as raças monstruosas foram inventadas para ilustrar as teorias que defendiam a ideia de que as pessoas que habitavam lugares muito frios ou quentes não podiam ser totalmente humanas. O autor ainda frisa que não devemos tratar essas imagens “como simples invenções, mas como exemplos de percepção distorcida e estereotipada de sociedades remotas” (2012, p. 158).

A figura 03 é trabalhada pelos autores na seção denominada *Fazendo História*, que traz entre suas informações o século no qual a gravura foi produzida, além de mencionar que a - ilustração baseia-se em relatos do Francês Jean de Lery sobre sua viagem ao Brasil. Os autores tentam problematizar a gravura por meio de duas questões, sendo que uma delas faz referência a personagens imaginárias, e a outra tem relação com o conhecimento que o aluno já dispõe sobre a cultura europeia dos séculos XV e XVI, que lhe dará subsídios para explicar essa visão que o europeu tinha do continente americano. Lógico que o capítulo deixa a desejar em relação a esse conhecimento, mas, pelo menos, já é uma boa oportunidade de o professor trabalhar a questão de como os europeus enxergavam o outro: sempre como povos inferiores, pessoas que viviam entregues aos prazeres e às tentações, de maneira completamente desregrada e caótica, cabendo aos europeus a tarefa de colocar ordem nesse Novo Mundo.

Para Laura de Mello e Souza (1986), durante séculos, o Oceano Índico constituiu-se em horizonte mental corporificador do exotismo do Ocidente Medieval. “O Atlântico passará a ocupar papel análogo no imaginário europeu quatrocentista [...] e talvez - como diz frei Vicente de Salvador – do reino do próprio demo, que, aqui, travará combate encarniçado contra a Cruz e seus cavaleiros” (SOUZA, 1986, p.26).

Significativamente, de acordo com Souza, frei Vicente de Salvador ao explicar o nome Brasil, construiu argumentos religiosos, com relação ao embate entre “o Bem e o Mal, o Céu – reino de Deus – e o Inferno – reino do demônio”. Ele acabou por associar a colônia ao âmbito das possessões demoníacas. O Brasil “nascia assim sob o signo do Demo e das projeções do imaginário do homem ocidental”. Enfim, como ressalta a referida historiadora, a tendência foi quase sempre, de edenização da natureza e de infernalização da humanidade, pintada de negro pelo escravo africano e de amarelo pelo indígena “ante o canibalismo e lassidão do indígena, a feitiçaria e a música ruidosa dos negros, a mestiçagem e, por fim, o desejo de autonomia dos colonos, houve repúdio” (SOUZA, 1986, p.32).

Figura 11 – Gravura de Jean-Baptiste Debret. Soldados índios da província de Curitiba, escoltando selvagens, século XIX.



Fonte: NEMI; BARBOSA. Coleção Para Viver Juntos: livro didático do 7º ano. São Paulo : Perspectiva, 2012, p. 188.

Jean-Baptiste Debret foi um importante pintor francês que retratou as cenas cotidianas da sociedade brasileira do século XIX.⁹ Na gravura de Debret, vemos 03 homens armados (supostamente bandeirantes), que conduzem um grupo de indígenas, duas mulheres e quatro crianças, em um caminhar lento, triste. Há uma corda prendendo as indígenas adultas uma à outra. Três crianças seguram-se nas índias, e uma quarta é levada nos ombros de uma das adultas. O homem à extrema direita carrega um fardo às costas e uma ave morta em uma das mãos. O grupo atravessa um trecho de mata, caminhando sobre um grande tronco de árvore caído que, provavelmente, está sobre as águas de um rio. Essa cena era bastante comum, principalmente no século XVII na região Centro-sul da Colônia, onde bandeirantes capturavam e escravizavam indígenas.

A gravura tem como ponto focal e central as figuras dos indígenas capturados, representados de forma submissa, como se a sujeição à escravidão fosse o único caminho viável para os povos indígenas da época colonial. Os semblantes e a atitude das crianças lembram os animais quando se sentem acuados diante do desconhecido. O fato, também, de termos personagens com roupas (os soldados) e outras sem vestimentas (os índios) tanto pode nos remeter à questão do “bom selvagem”, termo muito difundido no Movimento Romântico do século XIX, quanto ao contraste entre civilizados e não civilizados, que constitui um discurso muito frequente no século XVI para justificar as atrocidades cometidas pelos europeus contra as comunidades indígenas do período colonial.

Esse discurso, muito presente nos manuais didáticos de História e no imaginário de muitos professores e alunos, pode ser respaldado pela análise da imagem acima. Por isso, é interessante que essa análise seja problematizada pelo docente, levando em consideração que a denominação genérica de “índios” não significa que todos eles fossem iguais, tampouco que se comportassem de forma semelhante no processo de colonização do Brasil. É necessário que isso seja

9. O artista viveu 15 anos no Brasil, entre os anos de 1816 a 1831, desenvolvendo uma intensa relação pessoal e emocional com o território brasileiro. Seu trabalho se baseava em retratar (construir) cenas cotidianas da sociedade do século XIX. Como pintor oficial do Império, Debret projetou a bandeira do Brasil com as cores e aspectos que permanecem até hoje. Seu trabalho mais conhecido é o quadro em tamanho real do então imperador D. João VI. Suas obras relacionadas ao cotidiano do Brasil são sempre expressas com cores vivas e chegam a captar sentimentos e emoções das figuras retratadas, no entanto, é bom lembrar que seus olhos eram de um viajante europeu, e foi a partir deles que Debret retratou os aspectos de todas as cenas.

explicitado aos discentes, sem, contudo, negar a violência, já que muitos grupos indígenas tiveram participação importante nesse processo colonizador¹⁰. Também é fato que os indígenas tiveram um importante papel nas expedições das bandeiras, como mostra a próxima imagem.

Faz-se necessário ressaltar que atualmente, os pesquisadores colocam como centro de suas análises os próprios povos indígenas e “identificam suas formas de compreensão e seus objetivos nas várias situações de contato por eles vividas, levando em conta os interesses e significados das atuações [...] dos vários atores em contato” (ALMEIDA, 2012, p.22-23). As produções historiográficas estão começando a associar os povos indígenas ao papel principal de ações que geralmente eram atribuídas ao Estado colonial, aos colonos ou aos missionários. Ao promover esse deslocamento dos “bastidores” ao “palco”, os indígenas são visibilizados como protagonista no processo, assim não se pode restringi-los à condição de aldeados e catequisados por coerção.

Figura 12 – Jean – Baptiste Debret. Bandeirantes e aliados indígenas em batalha contra os botocudos em Mogi das Cruzes, São Paulo. Em: Viagem pitoresca e histórica ao Brasil do mesmo autor, século XIX.



Fonte: NEMI; BARBOSA. Coleção Para Viver Juntos: livro didático do 7º ano. São Paulo: Perspectiva, 2012, p. 190.

10. Só para constar, no Brasil, muitos índios se aliaram aos portugueses para eliminar seus inimigos, outras tribos rivais, como é o caso dos tupiniquins, que auxiliaram os portugueses na expulsão dos franceses da região litorânea do Rio de Janeiro e, em troca, contaram com a ajuda deles para derrotar seus antigos inimigos, os tupinambás.

A imagem, por não estar bem nítida, não nos possibilita enxergar muitos detalhes, porém nota-se, claramente, ao centro da figura, em posição de destaque, a representação de um bandeirante (provavelmente o líder do grupo) com uma arma atirando contra os seus “inimigos”; mais ao fundo, um grupo de pessoas também armadas, contudo de difícil identificação, que o autor relegou a segundo plano, talvez por ser formado por mestiços e indígenas, personagens considerados pelos europeus como seres inferiores. Do lado direito, temos a figura de um índio portando um arco e uma flecha e em posição de ataque, certamente um botocudo defendendo seu território. Na figura 05, temos também destaque para a natureza, que nos passa a sensação de morbidez e da dificuldade da empreitada. Tal detalhe deve ter sido pensado pelo autor para que ela estivesse em sincronia com a cena retratada.

A primeira impressão que a imagem nos passa não foge aos discursos propagados no século XIX, segundo os quais os povos indígenas “aculturados” ou tribos aliadas eram aproveitados como soldados, guias, cozinheiros etc. Também fica perceptível que, embora a figura 05 trabalhe com a temática indígena, praticamente nada diz sobre esse grupo, a não ser o fato de que alguns grupos indígenas e portugueses viviam em constantes guerras por territórios e que representavam um entrave à ocupação do Brasil. Por esse motivo, precisavam ser exterminados.

O que ela não diz, todavia, é que os indígenas tiveram um papel importantíssimo nesse processo de expansão territorial. Se, por um lado, eles ajudaram os portugueses, principalmente com o conhecimento relacionado ao controle da natureza para desbravar e conquistar o interior, é fato que muitas lideranças indígenas buscavam essas alianças para aumentar seu prestígio e seu poder de fogo contra as tribos consideradas inimigas. Esse fato é imprescindível para que os discentes percebam que, em muitas situações, as populações indígenas atuaram como protagonistas, fugindo ao conceito que normalmente nos é apresentado, do índio apenas como um ser passivo, à mercê da crueldade dos europeus. Veja o que Luís Donisete Benzi Grupione (2004) nos fala sobre essa questão:

[...] há estruturas cognitivas profundas e longamente inculcadas na maneira de pensar a história brasileira que orientam a percepção, e permitem a reprodução, de um certo universo imaginário em que os indígenas permanecem como povos ausentes, imutáveis, dotados de essências a-históricas e objeto de preconceito: nunca saem dos primeiros capítulos dos

livros didáticos; são, vaga e genericamente, referidos como um dos componentes do povo e da nacionalidade brasileiros, algumas vezes tidos como vítimas de uma terrível 'injustiça histórica', os verdadeiros senhores da terra. Não surgem enquanto atores históricos concretos, dotados de trajeto próprio, participante de guerras pelo controle de espaços geográficos específicos, inimigos, mas também muitas vezes aliados, beneficiários e instrumento dos conquistadores, presentes até hoje em tudo o que se passa em muitas regiões do Brasil (GRUPIONE, 2004, p. 408).

Maria Celestino de Almeida aborda aspectos fundamentais para o entendimento do lugar dos indígenas na História do Brasil, ela começa com uma discussão sobre a dinâmica dos conflitos. Sem negar a sua importância para os grupos nativos, enfatiza a impossibilidade de analisá-las sem referência ao seu contexto, pois, a partir dos primeiros contatos e das disputas pelo território americano, os conflitos indígenas passaram a convergir com os embates coloniais. Afirma que até muito recentemente, nossa historiografia abordava os aldeamentos pela ótica do Estado colonial, dos moradores ou dos missionários. Definidos como espaços de agrupamento de índios de origens diversas, que deveriam servir aos intuítos coloniais, possibilitando tanto a concentração da mão de obra disponível, a ser empregada em atividades variadas, quanto à implementação do projeto de catequização dos nativos (ALMEIDA, 2008 p.72).

Em tal perspectiva, os nativos eram sempre objeto de diferentes políticas e de disputas entre determinados agentes, mas nunca vistos como sujeitos atuantes na construção do espaço dos aldeamentos. Outra importante discussão contemporânea é a relação dos indígenas com as orientações coloniais, articulando políticas indígenas com políticas indigenistas. Para Almeida (2008), de maneira geral, a política indigenista da Coroa portuguesa pode ser identificada como inoperante, na medida em que não se fazia valer nas práticas da colônia, especialmente em relação à condição de liberdade jurídica outorgada à maioria dos índios, ameaçada diante das estratégias dos moradores interessados nessa mão de obra. É fato que a legislação indigenista colonial era utilizada de acordo com conflitos e negociações envolvendo vários agentes (missionários, funcionários reais, moradores, entre outros), é imprescindível considerar o papel dos indígenas nesse processo.

Ao tratar da política pombalina, Almeida problematiza a legislação, para reforçar que a constante negociação com os indígenas foi uma das marcas da construção e manutenção da sociedade colonial. Ao fim, a autora aborda o século XIX, enfocando as políticas imperiais e o lugar a eles destinado na identidade

nacional então em construção. Os diversos povos indígenas, especialmente aqueles que habitavam as aldeias fundadas durante o período colonial, deveriam ser rapidamente integrados ao conjunto da população, consonante às linhas anteriormente estabelecidas por Pombal. Já os indígenas ainda não inseridos na sociedade imperial, deveriam ser aldeados e diluídos no conjunto da população, ou implacavelmente combatidos, caso não aceitassem o aldeamento e movimentassem uma resistência à expansão das frentes de ocupação. Assim, o Império projetava uma população homogênea, sem possibilidade de permanência dos índios como grupo diferenciado.

Apesar de significativas divergências, prevaleceu entre os intelectuais envolvidos na construção da identidade nacional a proposta de atribuir ao nativo papel de agentes fundadores do Brasil, simbolizado na sua união com os portugueses. Ao mesmo tempo, em que os povos indígenas, no século XIX, são condenados a assimilação através do aldeamento. Nesse sentido, de oferecer uma visão de como os povos indígenas foi representados Moreira (2010, p.55) diz:

A abordagem nacionalista sobre os índios criou raízes profundas na política nacional, não apenas prevalecendo na política indigenista imperial, mas também tornando-se a matriz dominante ao longo do século XX. Não é indiferente notar, além disso, que essa orientação criou raízes, também, na historiografia profissional, pois a representação do século XIX como um período praticamente sem índios ou no qual eles não tinham a menor importância para a 'nação' ainda vigora, segundo o argumento de que, àquela altura, eles já estavam bastante exterminados ou aculturados, restando um ou outro grupo marginal na periferia do Império. É bem verdade que não se pode mudar o que passou. Mas com outros enfoques, outras perspectivas e mais pesquisa histórica pode-se mudar, e muito, a compreensão que temos do passado, da sociedade, dos índios e de sua história nas tramas da história do Império (MOREIRA, 2010, p.55).

Interessante que a maioria das imagens indígenas apresentadas pelos autores na coleção são gravuras produzidas e utilizadas para ilustrar o período colonial. Eles simplesmente desaparecem no Brasil Império, principalmente após 1840! Algumas fotografias incluídas na coleção pretendem apresentar a situação dos povos indígenas brasileiros na contemporaneidade. Esses povos são retirados do calabouço histórico a que foram renegados pela historiografia brasileira e reaparecem como num passe de mágica, no período de expansão territorial promovido por Getúlio Vargas, a partir da década de 1930, na famosa Marcha Para

Oeste, do Estado Novo (1937-1945), e logo depois na década de 80, lutando por direito na constituinte de 1988. Como podemos observar na fotografia abaixo:

Figura 13 – Indígena na Assembleia Constituinte, em Brasília, 1988.



Fonte: NEMI; BARBOSA. Coleção *Para Viver Juntos*: livro didático do 7º ano. São Paulo: Perspectiva, 2012, p. 63.

Essa fotografia está no módulo denominado de *Os indígenas brasileiros hoje*, na coleção *Para Viver Juntos*. Nesse módulo, embora os autores cometam os mesmos erros que se encontram na maioria dos livros didáticos, fazendo logo no início da discussão referência apenas às contribuições dos “índios” à cultura e aos costumes nacionais, tais como: “palavras de origem tupi, como cutucão e jacaré; receitas culinárias à base de mandioca e milho; o uso do chimarrão e da rede de dormir; diversos tratamentos medicinais à base de ervas [...]” (NEMI; BARBOSA, 2012, p. 70), é interessante frisar que esses povos indígenas são retirados do calabouço histórico a que foram renegados pela historiografia brasileira e reaparecem como num passe de mágica no período de expansão territorial promovido por Getúlio Vargas, a partir da década de 1930, a famosa Marcha Para Oeste, do Estado Novo (1937-1945), e logo depois na década de 80, com a promulgação da Constituição de 1988.

Na figura 06, podemos observar uma ampla sala, no Congresso Nacional, com várias cadeiras e mesas, ocupadas por diversas pessoas. Temos uma grande mesa em destaque ocupada por um grupo de pessoas; algumas sentadas e outras de pé. Podemos também visualizar um púlpito com um homem, provavelmente fazendo algum pronunciamento em relação aos assuntos discutidos na assembleia. O foco do fotógrafo, porém, foi a imagem de um grupo de indígenas que se encontravam na galeria do plenário, na luta pelo reconhecimento de seus direitos coletivos. Os três cocares de penas (em amarelo, vermelho e verde) têm destaque na fotografia. Sobre esse crescente protagonismo indígena, Maria Regina Celestino de Almeida, no *Dossiê de História Indígena da Revista História Hoje*, faz a seguinte observação:

[...] No palco da história, os índios vão, lentamente, passando da invisibilidade construída no século XIX para o protagonismo conquistado e restituído nos séculos XX e XXI por movimentos políticos e intelectuais nos quais eles próprios têm tido intensa participação. Desde a década de 1990, os historiadores no Brasil têm se voltado para o estudo dos índios, valorizando-os como sujeitos dos processos históricos por eles vivenciados. Com base em abordagens interdisciplinares, as pesquisas atuais centram o foco da análise nos próprios índios e identificam suas formas de compreensão e seus objetivos nas várias situações de contato por eles vividas, levando em conta os interesses e significados diversos das atuações políticas, socioeconômicas e culturais dos vários atores em contato (ALMEIDA, 2012, p. 22-23).

A fotografia coloca em questão a propalada extinção e passividade dos povos indígenas, pois eles reaparecem no cenário nacional reivindicando seus direitos e seu lugar na História do Brasil. Quanto a essa questão, os autores do livro didático analisado fazem uma discussão bem relevante, mostrando, por exemplo, que os direitos indígenas só foram reconhecidos graças à organização dessas comunidades. Muitos componentes desses grupos atuam hoje em diversas organizações tanto governamentais como em ONGs, em que são promovidos "eventos nos quais os próprios indígenas têm o poder de decisão" (NEMI; BARBOSA, 2012, p. 72). Logo,

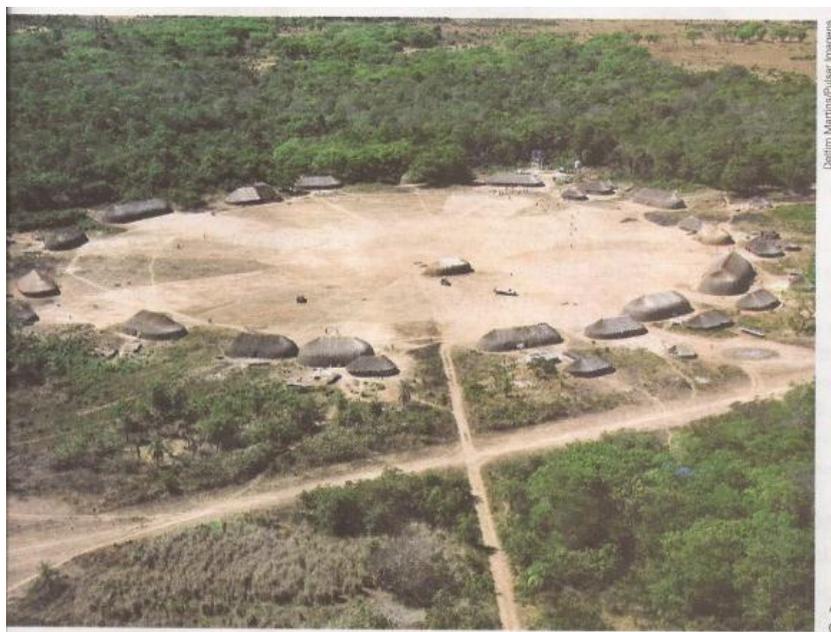
as organizações indígenas vêm trabalhando pela preservação e/ou retomada de suas línguas e tradições. Lutam ainda, pela criação de escolas e redes culturais próprias, que respeitem sua identidade [...] Entretanto, a luta política das comunidades nativas exige, muitas vezes, que seus membros participem da vida da sociedade não indígena. Assim, vários líderes indígenas têm ingressado a cargos políticos, ingressados em universidades e buscado conhecimentos técnicos para depois retornarem a suas comunidades de origem e usarem em sua defesa o que aprenderam.

Isso significa que, embora preocupados em preservar as tradições, a cultura indígena vive em permanente transformação (NEMI; BARBOSA, 2012, p. 72).

Talvez o discurso proferido pelos autores nos lembre da questão da aculturação¹¹, algo bastante debatido quando se trabalha com a temática indígena. Podemos observar que eles tiveram a preocupação de frisar, no término da citação, que a cultura indígena, assim como todas as outras, vive em constante transformação. Tal afirmação pode gerar, por parte do professor, uma discussão sobre o fato de que é ser “índio” no atual cenário brasileiro, com destaque para o fato de que o simples contato com instrumentos, roupas, utensílios, tecnologia, considerados pertencentes apenas à cultura do “homem branco”, não os faz menos ou mais “índios”.

Outra discussão levantada pelos autores da coleção, Nemi e Barbosa, diz respeito à questão da demarcação das terras indígenas. Nessa seção, temos como principal ilustração uma aldeia no Parque Indígena do Xingu.

Figura 14 – Aldeia do povo Kalapalo, Parque Indígena do Xingu, MT. Fotografia de 2009.



Fonte: NEMI; BARBOSA. Coleção Para Viver Juntos: livro didático do 7º ano. São Paulo: Perspectiva, 2012, p. 63.

11. Aculturação é o conjunto das mudanças resultantes do contato de dois ou mais grupos de indivíduos representantes de culturas diferentes, quando postos em contato direto e contínuo. Essa teoria da aculturação previa o gradual desaparecimento dos grupos étnicos. Os indígenas, por exemplo, seriam incorporados, em menor ou maior grau, ao grupo majoritário não índio.

Na Figura 07 temos uma fotografia aérea do Parque do Xingu. É possível observar no parque várias habitações, de tamanhos variados, uma delas localizada no centro da aldeia. Esse centro, que constitui o pátio da aldeia, é bem amplo e totalmente limpo, sem a presença de qualquer espécie de vegetação, que, no entanto, se encontra em abundância ao redor da área ocupada. De igual modo, é possível visualizar duas estradas que se entrecortam. Ambas, todavia, desembocam na área habitada. Embora de forma não nítida, também percebemos a presença de alguns indígenas andando pelo centro da aldeia. Porém, pouco podemos saber sobre o cotidiano da aldeia apenas através da fotografia.

A análise da fotografia pode levar os alunos a uma conclusão equivocada em relação ao tratamento dado às comunidades indígenas, com respeito às demarcações de suas terras por parte do governo federal. É muito comum, por exemplo, ouvir alguém dizer que existe muita terra para poucos “índios”. Esse discurso, que se encontra no senso comum, pode muito bem ser alimentado e propagado por essa foto, que mostra apenas parte do parque e de sua população, passando-nos a ideia de que somente esse grupo reside nessa imensa área de terra, onde não se observa nenhum tipo de criação ou plantio.

O texto que acompanha a imagem, contudo, vem com muitas informações sobre essas demarcações de terras, chamando a atenção para o número de indígenas existentes na atualidade, frisando, inclusive, que tal estatística é incerta, embora esteja presente nos dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2010. Também temos a informação, no texto, de que a demarcação não significa o fim dos problemas dos indígenas em relação às suas terras, pois, mesmo após esse processo ser finalizado, essas ainda precisam ser “defendidas da invasão de pessoas ou grupos que desejam tomá-las à força ou explorar as riquezas ali existentes, como a madeira e os minérios (ouro e ferro, entre outros)” (NEMI; BARBOSA, 2012, p. 71).

De grande importância também são os dados apresentados no livro didático da coleção *Para Viver Juntos*, que elenca o correspondente número de áreas coletivas existentes na atualidade. Segundo esses dados, são 608 áreas, que, juntas, correspondem a 13% do território nacional, frisando que a maioria está localizada na Amazônia Legal. Outros fatores levantados no conteúdo dizem respeito ao processo de demarcação na atualidade. Sobre isso, os autores afirmam:

O processo de demarcação desses territórios é o reconhecimento legal de que as áreas pertencem exclusivamente aos indígenas. Muitas dessas terras já receberam o documento oficial que garante definitivamente a propriedade indígena. Algumas, no entanto, foram apenas delimitadas, outras demarcadas. Há territórios que estão em fase de reconhecimento e outros totalmente irregulares (NEMI; BARBOSA, 2012, p. 71).

Significativamente, os problemas das comunidades indígenas na contemporaneidade, com relação à demarcação de suas terras, estão longe de se esgotar. O governo, em especial a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), não consegue, efetivamente, proteger e garantir o direito desse povo a terra. Como prova disso temos o fato de essas áreas serem “frequentemente invadidas por não indígenas, ou cortadas por estradas, linhas de transmissão e ferrovias, tornando-se motivo de disputa e de violentos conflitos” (NEMI; BARBOSA, 2012, p. 71).

Em termos outros, podemos afirmar que, por parte das instituições competentes, mantém-se o discurso que remete o senso comum à visão de que, face aos direitos dos povos indígenas, a questão agrária resta solucionada. Na realidade, entretanto, infintos processos de delimitações e demarcações, por exemplo, têm concorrido para que se perpetue a condição de descaso na qual se encontram esses povos, haja vista que conflitos decorrentes de tais processos não suscitam, de forma eficaz e eficiente, intervenções por parte do poder público.

Neste capítulo, em sua primeira seção, nossas considerações tiveram como foco as particularidades da coleção *Para Viver Juntos*, direcionada ao processo ensino-aprendizagem de História no ensino fundamental. Na segunda seção, empreendemos a apresentação e análises de imagens relacionadas aos povos indígenas, precisamente sete gravuras selecionadas da referida coleção. Para tanto, partimos do entendimento de que a imagem, enquanto “imagem/documento”, ela traz alguns indícios, traços empíricos do passado indígena.¹² Vimos ali aldeias em forma circular, indígenas participando de guerras contra outros povos indígenas, indígenas aliados dos portugueses, indígenas capturados e escravizados, indígenas lutando por direitos na constituinte de 1988, além de indígenas no Parque Nacional do Xingu.

Porém, este universo factual visível nas imagens apresentadas, não esgota, nem pode substituir o complexo universo da “imagem/monumento”, já que ela

¹² Refiro-me ao texto do historiador italiano: GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: ____ *Mitos Emblemas e Sinais*. São Paulo: Cia das Letras, 1989. p.143-180.

também é símbolo, é fruto do imaginário e das representações sociais de uma dada sociedade, situada no tempo e no espaço. Assim, o pintor e o fotógrafo tanto revelam quando escondem, eles propagam uma determinada maneira de ver os povos indígenas na sua época! Certamente que essas imagens são normalmente caricaturas, estereótipos e não dão conta das especificidades dos povos indígenas brasileiros.

Por outro lado, o que foi possível perceber nas imagens de pinturas e fotografias, foi o que os autores revelaram sem a intenção evidente, ou seja, o comportamento das populações indígenas em contato com os outros indígenas e com os não indígenas não foi passivo. Diferentemente do que os autores das imagens pretendiam propagar os povos indígenas devem ser vistos como agentes fundamentais no processo de construção da sociedade colonial e pós-colonial. Certamente, a formação do Parque Nacional do Xingu ou garantia de direitos indígenas presentes na Constituição Federal de 1988, não se fez sem lutas, pressões e negociações.

No próximo capítulo, enfrentamos o desafio de levantar e analisar os dados sobre como a temática indígena é trabalhada no ambiente escolar. Compreendemos que professores e alunos podem se apropriar do que oferecido no livro didático e aprofundar, significar de forma diversa, até porque o conhecimento histórico não é aprendido apenas na escola e no livro didático de História.

CAPÍTULO II

2. A IMAGEM DO “ÍNDIO” NA PERCEPÇÃO DO PROFESSOR E DOS ALUNOS DO 7º ANO “B” DO COLÉGIO ESTADUAL JOSÉ LUIZ SIQUEIRA

Nosso propósito, neste capítulo, está focado no levantamento das representações dos alunos do Colégio Estadual José Luiz Siqueira sobre os indígenas. Buscamos identificar a imagem que os discentes possuíam do “índio”; se aquela estereotipada, presente, inclusive no seu próprio livro didático – na qual os indígenas são considerados todos iguais e que só estiveram presentes na História do Brasil durante o período colonial –, ou se a imagem do indígena enquanto sujeito protagonista, que participou e que ainda participa do processo histórico, pois nunca foram extintos e, hoje, mais que nunca, lutam pelo reconhecimento e respeito a sua etnia, diversidade e História.

Para atingirmos nosso objetivo, tivemos dois momentos. O primeiro foi a aplicação de dois questionários, um destinado ao professor de História e o outro aos alunos do 7º ano “B” vespertino. Depois de constatarmos que os discentes que responderam ao questionário desconheciam o protagonismo indígena, por sinal muito discutido pós Lei 11.645/2008, tivemos o segundo momento, a realização de uma oficina com imagens dos indígenas no passado e no presente. Tínhamos como objetivo desconstruir a imagem do “índio” genérico, forjada pelo europeu entre os séculos XVI e XIX, mas que se perpetua no imaginário de muitos alunos do século XXI. Ao término da oficina, disponibilizamos para os alunos quatro das imagens nela trabalhadas e oferecemos um roteiro de análise, para verificarmos as mudanças e permanências da imagem que os discentes possuem em relação aos povos estudados.

Dentro desse contexto, no qual se inseriam os nossos objetivos, optamos por trabalhar com alguns conceitos apresentados por Rüsen (2011), entre eles se encontrando o de didática da história. Nessa, o autor afirma ter havido uma junção entre “os assuntos orientados pela prática sobre o ensino e aprendizagem em sala de aula com uma concepção teórica dos processos e funções da consciência histórica em geral” (RUSEN, 2011, p. 32).

Percebe-se, na fala de Rüsen (2011), a importância da consciência histórica na vida dos indivíduos. Segundo o autor, essa deve ser entendida como:

Uma operação do intelecto humano para aprender algo nesse sentido. A consciência histórica trata do passado como experiência, nos revela o tecido da mudança temporal dentro do qual estão presas as nossas vidas, e as perspectivas futuras para as quais se dirige a mudança (RUSEN, 2011, p. 57).

Com a criação da Lei 11.645, que agrega ao currículo a temática indígena, essa deveria ser trabalhada a partir de uma nova perspectiva, rompendo com os preconceitos e os estereótipos relacionados a esses povos no presente, distanciando-se de uma historiografia que negligenciou a atuação dos povos indígenas como sujeito, que agora precisam ser visto com outro olhar.

Rüsen (2011) aponta quatro tipos de consciência da história: **a tradicional** (nesse tipo de consciência, temos a apresentação da totalidade temporal como continuidade dos modelos de vida e cultura do passado); **exemplar** (faz referência às experiências do passado, como os casos que representam e personificam regras gerais da mudança temporal e da conduta humana); **crítica** (permite contranarrar uma narrativa já existente, possibilitando desmascarar uma história, conceituando-a como uma informação falsa); e **genética** (a experiência da realidade passada é vista como um acontecimento mutável, de modo que pontos de vistas diferentes possam ser aceitos, já que se trabalha com uma perspectiva mais ampla de mudança temporal; a vida social é vista em toda a sua complexidade).

O nosso trabalho com os alunos teve como base a formação da consciência crítico-genética. Crítica porque possibilitou aos alunos através de uma seleção de imagens referentes à temática indígena, criarem uma contranarrativa, que se colocava em contraposição à historiografia vigente. Genética porque eles apropriaram-se das informações trazidas através da oficina e fizeram uma releitura dimensionando as diferenças, as mudanças e permanências.

2.1 O contexto da pesquisa

O Colégio Estadual José Luiz Siqueira, localizado à Praça do Estudante, 435, no município de Wanderlândia, Estado do Tocantins, foi criado pela Lei nº 160/90, de 12/12/1990. A unidade possui 552 alunos, distribuídos no ensino fundamental do 6º ao 9º ano, ensino médio e Educação de Jovens e Adultos - EJA, 3º segmento.

O colégio dispõe de dois laboratórios: um de informática, equipado com 21 computadores, todos conectados à internet, e outro, de matemática; uma biblioteca, denominada “Maria de Freitas”, com um acervo de obras variadas, que atualmente possui mais de 5.379 livros catalogados; uma ampla quadra poliesportiva coberta, onde são realizadas as aulas de Educação Física, além de prática de esportes, exercícios físicos e eventos abertos à comunidade.

De um modo geral, o colégio necessita de reformas nos banheiros e adequações para oferecer uma educação realmente inclusiva, adaptando pátios, entradas e saídas com rampas para receber os alunos com necessidades especiais. Vale salientar que essa entidade foi contemplada em 2012 com o Projeto Estrada do Conhecimento, que objetiva fazer todos os reparos e reformas apontadas acima.

A unidade escolar conta com 40 servidores, sendo 19 professores regentes e 21 do corpo administrativo. Todos os docentes possuem licenciatura e apenas 07 não são pós-graduados. Quanto aos servidores da área administrativa, a escolaridade varia do ensino fundamental completo à licenciatura plena em alguma área específica.

A educação no colégio ora focalizado tem como principal problema a falta de acompanhamento familiar, o qual deriva de dois fatos passados de geração a geração: falta de instrução dos pais e descaso da família com a criação dos filhos. Em adição, muitos dos discentes são criados pelos avós, que sentem dificuldades em acompanhá-los em face da aprendizagem diferenciada dos tempos modernos, assim como em orientá-los para a sua plena formação e desenvolvimento educacional, cabendo essa responsabilidade somente à escola.

Em função desse não acompanhamento dos alunos por parte da família, o colégio enfrenta também o problema da evasão, que a equipe pedagógica, juntamente com o corpo docente, procura amenizar através do desenvolvimento de projetos que objetivam viabilizar atividades motivacionais orientadas a uma aprendizagem significativa e, em decorrência, à permanência do aluno na escola.

Entre os projetos pedagógicos desenvolvidos na unidade escolar, são destaques: o Projeto Circuito da Leitura, que tem como objetivo incentivar a leitura, criando hábitos saudáveis que melhorem a aprendizagem dos discentes; o Projeto Educação Ambiental Rio Santo Estevão, que objetiva conscientizar o educando quanto à preservação do meio ambiente e os benefícios e malefícios causados pelo lixo; o Projeto Cultura Afro-brasileira e Inclusão, que focaliza a inclusão social e a cultura afro-brasileira, com vistas a minimizar a discriminação e elevar a autoestima dos alunos que se reconhecem enquanto afrodescendentes; o Projeto Sarau Literário, que tem como foco despertar e trabalhar o pensamento crítico dos alunos através da leitura e escrita, bem como reproduzir artisticamente os movimentos estudados, relacionando o contexto literário brasileiro à comunidade.

Como fica perceptível, não existe na unidade escolar nenhum projeto voltado para a temática indígena, somente para a cultura afro-brasileira, o que deixa mais que evidente o quanto as escolas, professores e alunos ainda precisam avançar para colocar em prática o que exige a Lei 11.645/2009.

2.2 Linhas básicas do projeto político pedagógico do colégio campo

O colégio assume a concepção de ensino-aprendizagem sociointeracionista, corrente que parte do pressuposto de que os seres humanos aprendem e se desenvolvem por meio da interação social com aqueles que participam do seu meio físico e de sua cultura. Essa corrente foi introduzida no Brasil a partir de 1985, com Vygotsky, que se fundamenta nos estudos psicológicos de formação social da mente. Segundo o sociointeracionismo, o bom ensino é o que proporciona novas formas de pensar, sentir, agir e perceber a realidade, possibilitando à escola assumir o papel de promover a construção do conhecimento, o que implica a aquisição de habilidades e competências para atuar com segurança na formação da sociedade.

A unidade escolar prioriza o ensino de qualidade e a participação da comunidade, em especial o envolvimento da família nas decisões e eventos da escola. O que direciona a entidade é o trabalho em equipe – nele incluídos os pais –, que faz do ambiente escolar um espaço propício à aprendizagem de qualidade, o que implica solucionar problemas que atingem a educação em geral, como evasão,

reprovação, distorção idade série, entre outros. Desse modo, prepara sua clientela para atender aos anseios da comunidade.

A instituição gere seus próprios recursos, o que possibilita a aplicação de verbas em pontos primordiais ao bom desempenho educacional. Nesse sentido, são feitas consultas aos funcionários e à comunidade sobre as prioridades relativas à aquisição de produtos, aparelhos ou materiais didático-pedagógicos. As prestações de contas da Associação de Apoio são trimestrais, o que implica a necessária transparência no modelo de gestão.

2.3 O trabalho do professor com a temática indígena na turma do 7º ano “B”

Para entrarmos em contato com a metodologia e o trabalho do professor com a temática indígena na sala de aula, optamos pela aplicação de um questionário envolvendo questões relacionadas ao uso de imagens presentes no livro didático e a aplicabilidade da Lei 11.645. O questionário foi respondido pelo professor Paulo Cesar Paiva de Sousa, graduado em História no ano de 2001 pela Fundação Universidade do Tocantins. O docente é especialista em Metodologia do Ensino de História e Geografia desde 2009 pela Sociedade de Educação Continuada - EDUCON e concursado como professor da educação básica a partir de 2003.

Quando pedido para expressar sua opinião sobre as imagens presentes no livro didático de História, o professor deixa claro que as essas são muito importantes na contextualização dos conteúdos e, também, para as investigações sobre o local e tempo dos quais fazem parte. Dado que, como já mencionamos, quase sempre as imagens são disponibilizadas no final de cada capítulo, é provável que essa seja usada como complemento ao que foi discutido anteriormente.

Tal suposição mostra que o uso dos recursos imagéticos na sala de aula ainda está muito atrelado ao texto escrito e que a imagem, apesar de ser capaz de gerar conhecimento, continua sendo utilizada em segundo plano, como uma fonte inferior. Rüsen, em seu texto *O livro didático ideal* (2011), assevera que, durante muito tempo, a imagem foi tomada tão somente como suporte ilustrativo, quando deveria ser utilizada em sua perspectiva histórica.

Fonte de uma experiência histórica genuína: devem admitir e estimular interpretações, possibilitar comparações, mas sobretudo fazer compreender aos alunos e alunas a singularidade da estranheza e o diferente do passado em comparação com a experiência do presente, e apresentar o desafio de uma compreensão interpretativa (RUSEN, 2011, p. 120).

Após afirmar, no questionário, que costumava trabalhar com imagens na sala de aula e que não conhecia nenhum método específico para esse trabalho, o professor se deparou então com uma questão crucial, que se reportava à metodologia que ele empregava para a análise dessas imagens. Segundo o docente, essa análise se dá “através da observação individual, onde o aluno busca a perceber características relevantes do momento analisado e o presente, vivenciado por ele” (Informante Paulo Cesar).

A resposta do professor nos leva a constatar que, embora os docentes trabalhem com imagens no seu fazer pedagógico, a leitura e interpretação dessas ainda é algo mecanizado, voltado apenas para observações superficiais, ficando clara a necessidade de alguns autores, inclusive os dos livros didáticos, se preocuparem em apresentar, no manual do professor, metodologias que contemplem o uso de imagens na sala de aula como algo instigador e desafiador para o aluno.

Questionado se tinha algum interesse em cursos relacionados à temática indígena, o professor respondeu, de forma afirmativa, porém frisou que nunca participou de um curso e/ou tipo de formação com esse tema. Acrescentou que não conhece nenhum livro de literatura que trabalhe e/ou aborde esse assunto e, muito menos, algum autor indígena.

Com relação à formação do professor e à falta de material didático relacionado à temática indígena, concordamos com a autora Luana Barth Gomes (2008), que faz a seguinte colocação em sobre o assunto:

Pode-se dizer que a defasagem na formação dos professores quanto à temática indígena deve-se, de certa forma à falta de material confiável e atualizado sobre o assunto ou então o silêncio e as ideias deformadas vinculadas em muitos materiais didáticos produzem mau entendidos sobre o tema. Também deve-se à falta de interesse ou desestímulo dos educadores em buscar novos materiais relacionados ao tema, já que no currículo escolar não há espaço tão nobre quanto é dado aos alemães e italianos, por exemplo (GOMES, 2008, p. 03).

O comentário de Gomes (2012) fica evidenciado no momento em que o professor pontuou que o único material sobre os povos indígenas existente na biblioteca é a obra *Tribos indígenas do Tocantins*¹³ e que, embora trabalhe a temática indígena em vários momentos do ano, seu trabalho se restringe aos conteúdos do livro didático *Período da colonização do Brasil e Movimentos organizados*. Ainda que a escola, e também o professor, não tenha nenhum projeto voltado para o trabalho com a temática indígena, Paulo Cesar diz ter conhecimento da Lei 11.645/2008, com a qual teve contato em um curso voltado para a cultura afro-brasileira, no qual pouco se falou acerca a cultura indígena.

Fazendo uma avaliação dos conteúdos relacionados à temática indígena, presente e a forma como o “índio” aparece no livro didático de História utilizado pela turma do 7º ano “B”, o professor classificou os conteúdos como “bom”, e afirmou que o “índio” aparece de duas formas: como “colaborador para a formação do povo brasileiro e formação da nação e, também aparecem explorados e algumas vezes desrespeitados” (Informante Paulo Cesar).

Diante da colocação do professor, é importante ressaltar que, embora de forma tímida, é possível vermos, na coleção *Para viver Juntos*, algumas imagens dos povos indígenas na atualidade, o que não foi frisado pelo docente. Isso nos leva a concluir que a não contemporaneidade desses povos está tão arraigada em nosso cotidiano que eles só passam a ter importância no passado.

2.4 A representação do indígena pelos alunos da turma do 7º ano “B”

A turma do 7º ano “B” é formada por 22 alunos, 11 do sexo masculino e 11 do sexo feminino. A faixa etária dos discentes se encontra entre 12 e 15 anos de idade. Em sua maioria, são alunos provenientes de turmas anteriores do próprio colégio. O livro didático de História utilizado pela turma, da coleção *Para Viver Juntos*, faz efetivamente uma abordagem relacionada aos povos indígenas do Brasil somente nos capítulos III e IV, ou seja, conteúdos que já haviam sido estudados pelos alunos no decorrer do 1º semestre. Em razão disso, procuramos, em nosso primeiro contato com os alunos, verificar qual o conhecimento que já possuíam

¹³. O livro apontado pelo professor não foi encontrado como acervo na biblioteca da escola. Acreditamos que tenha havido algum equívoco em relação ao título.

sobre as populações indígenas brasileiras, dado que essa temática havia sido vista por eles no início do ano letivo.

Segundo Mariana Miras, em seu artigo: *Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios* (2002), que faz parte do livro *O construtivismo na sala de aula*, é indispensável, na radiografia inicial dos alunos acerca dos conhecimentos que já possuem em relação ao conteúdo que se propõe ensinar. A “atividade mental construtiva não pode ser realizada no vácuo, partindo do nada” (MIRAS, 2002, p. 60). A importância também da verificação desse conhecimento prévio dos alunos encontra justificativa na fala de Bittencourt (2011). Segundo a autora:

as novas interpretações sobre a aprendizagem conceitual e a importância das interferências sociais e culturais nesse processo erigiram o aluno ou o aprendiz e seu conhecimento prévio como construção necessária para a construção de novos significados e esquemas. Como consequência, a psicologia social passou a contribuir para reflexão acerca das sequências de aprendizagens, partindo do conhecimento prévio dos alunos. No que se refere ao conhecimento histórico, essa posição torna-se ainda mais relevante, levando em conta as experiências históricas vividas pelos alunos e as apreensões da história apresentada pela mídia – cinema e televisão, em particular – por parte das crianças e dos jovens, em seu cotidiano. A história escolar não pode ignorar os conceitos espontâneos formados por intermédios de tais experiências (BITTENCOURT, 2011, p. 189).

Partindo dessa premissa, optamos por investigar as representações dos discentes sobre os povos indígenas.¹⁴ Aplicamos um questionário composto de dez questões, com o qual seria possível identificar o conhecimento prévio da turma com relação à temática em estudo e suas representações. Segundo Bittencourt (2011), essa sondagem se faz necessária para que o professor possa realizar com maior eficiência a sua intervenção em relação ao conteúdo que será estudado.

É fundamental que o professor faça emergirem as representações sociais que os alunos possuem sobre o tema a ser estudado, a fim de identificá-las e assim melhor organizar os conteúdos a ser apresentados, ampliar informações, explicitar com maior cuidado estudos comparativos e estabelecer com maior segurança os critérios para a escolha de materiais didáticos adequados (BITTENCOURT, 2011, p. 240).

¹⁴. Utilizamos aqui o conceito de representação em Chartier (1990), que a define como um fenômeno ligado ao modo como em diferentes lugares e tempos a realidade social se constrói através de classificações e divisões, que criam figuras e dotam o presente de sentido. Tais sentidos, quando compartilhados, podem se naturalizar o que necessariamente não os impedem de sofrer mudanças, pois são construídos historicamente e determinados pelas relações de poder existente em uma determinada época.

No dia da aplicação do questionário, estavam presentes na sala de aula 21 alunos, com os quais falamos um pouco de nossa pesquisa e do objetivo de estarmos ali, ou seja, para colhermos algumas informações relativas a conteúdos que eles já haviam estudado sobre os povos indígenas e, conseqüentemente, fazer uma análise do livro didático de História que eles utilizam.

Na primeira questão: *O que é ser índio?* obtivemos respostas interessantes, que muito nos dizem como a temática indígena está sendo trabalhada na escola e em quais perspectivas: se de acordo a Lei 11.645/2008 ou, ainda, se de uma forma preconceituosa e estereotipada. Vejamos na íntegra as respostas dadas a essa questão pelos alunos, aqui identificados pelas letras A, B e C.

Índio vive em mato diferente de nós seres humanos ele caça tem cabelos lisos e são Bem Bonitos (Aluno A, 7º ano “B”).

Índio são pessoas que preservam sua cultura, vive de caças e pescarias, vivem em aldeias, alguns não tem contato com outros seres humanos, eles não acreditam em Deus só em Deuses e eles tem pinturas estranhas no corpo (Aluno B, 7º ano “B”).

Ser índio é caçar, matar peixes, cultivar plantas, colher frutas e si pintar com tintas e canta e dança para seus rituais familiares (Aluno C, 7º ano “B”).

Na fala do aluno A, percebemos uma grande contradição, pois ao que tudo indica, o aluno concebe o “índio” como não humano. Segundo Bittencourt (2002), isso certamente se deve ao fato de os grupos indígenas serem representados em alguns livros didáticos como selvagens e, não raro, as cenas escolhidas pelos autores das coleções apresentarem predominantemente guerras e rituais antropofágicos. Essa concepção de selvageria, presente em alguns discursos imagéticos, leva os discentes a perceberem os indígenas como o outro, um ser que embora sejam “bem bonitos” são tão diferentes que não podem ser considerados humanos.

O que fica explicitado, segundo o depoimento dos alunos B e C, é que a imagem de “índio” propagada na escola é a do bom selvagem.¹⁵ O índio que vive em harmonia com a natureza, caçando e pescando para sobreviver, reside sempre em aldeias e pinta o corpo na realização de seus rituais. Essa imagem do indígena

¹⁵. O índio idealizado no movimento Romântico, principalmente nas obras de José de Alencar, autor que retrata o indígena como forte, bravo lutador, filho da terra e sem medo de enfrentar o perigo. Essa imagem de índio pode ser vislumbrada em *O Guarani* (1857), *Iracema* (1865) e *Ubirajara* (1874).

também pode ser constatada nos desenhos feitos pelos alunos, como se pode observar nas gravuras abaixo:

Figura 8 – Imagem do indígena, segundo os alunos do 7º ano “B”.



Fonte: Questionário aplicado aos alunos do 7º ano “B”, 2015.

Figura 9 – Imagem do indígena, segundo os alunos do 7º ano “B”.



Fonte: Questionário aplicado aos alunos do 7º ano “B”, 2015.

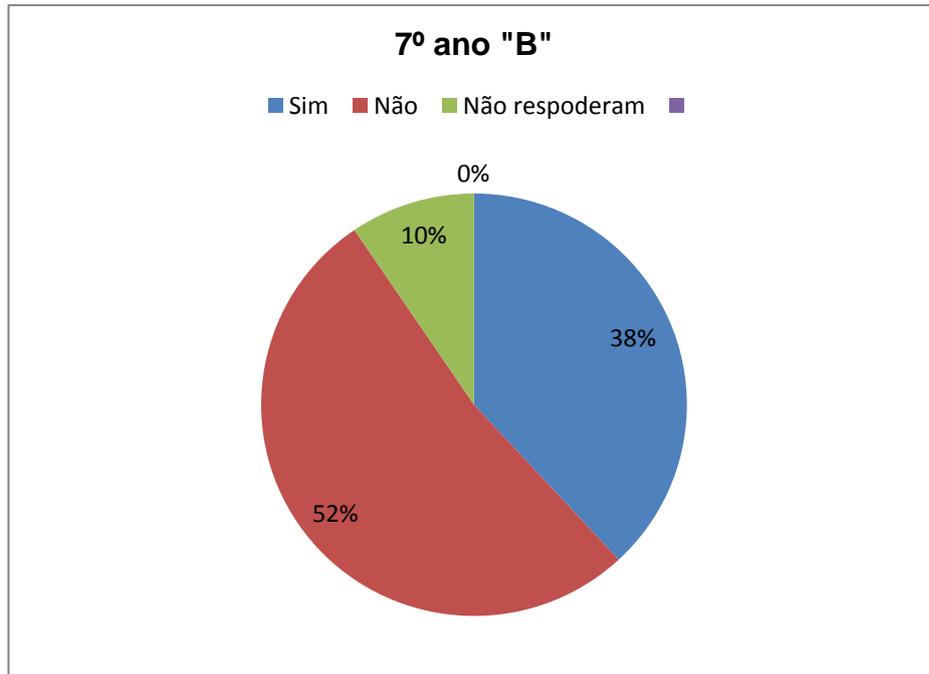
Na figura 01, apesar de termos um “índio” com características do homem branco – posto ficar perceptível que foi pintado com uma cor mais voltada para o claro e também possui o olho azul –, esse se encontra em contato direto com a natureza, inclusive ambos chegam a se fundir no momento em que o aluno parece querer entrelaçar a raiz da árvore com os pés do indígena. Em relação à figura 02, visualizamos um indígena que, apesar de trazer em sua vestimenta vestígio da cultura dos não índios, no caso a camiseta, se encontra em meio à natureza, da qual através da caça e da pesca, retira o seu sustento.

Muito dessas concepções sobre os povos indígenas provêm justamente do fato de a maioria das escolas trabalharem sobre essa temática apenas no dia do índio. Nessa data comemorativa, as crianças se enfeitam com cocares feitos de penas, pintam o corpo e dança ao som de alguma música, tal como “Vamos brincar de índio”, interpretada pela cantora e apresentadora Xuxa. As crianças e os adolescentes percebem essa festa apenas como uma apresentação teatral, na qual, através da arte, representam os primeiros habitantes do Brasil e nada mais.

Sobre essa representação do índio, Gersem dos Santos Luciano – Baniwa (2006), coloca: “É a visão que concebe o índio como ligado à natureza, protetor das florestas, ingênuo, pouco capaz ou incapaz de compreender o mundo branco com suas regras e valores” (LUCIANO, 2006, p. 35).

No que tange à segunda questão: Conhece alguma música que fale sobre os povos indígenas? Qual (is)? Tivemos as seguintes respostas, conforme representadas no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Porcentagem das respostas referentes a questão 2: Conhece alguma música que fale dos povos indígenas? Qual (is)?



Fonte – Questionário aplicado aos alunos do 7º ano "B", 2015.

Dos 08 alunos que responderam sim para essa questão, 07 citaram a música *Indiozinhos*¹⁶, muito divulgada pelos criadores do projeto infantil denominado *Galinha Pintadinha*. Eis a letra da referida música:

Indiozinhos
 1,2,3 indiozinhos
 4,5,6 indiozinhos
 7,8,9 indiozinhos
 10 no pequeno bote
 iam navegando rio abaixo
 Quando o jacaré se aproximou
 E o indiozinho olhou pra baixo
 E o bote quase virou.

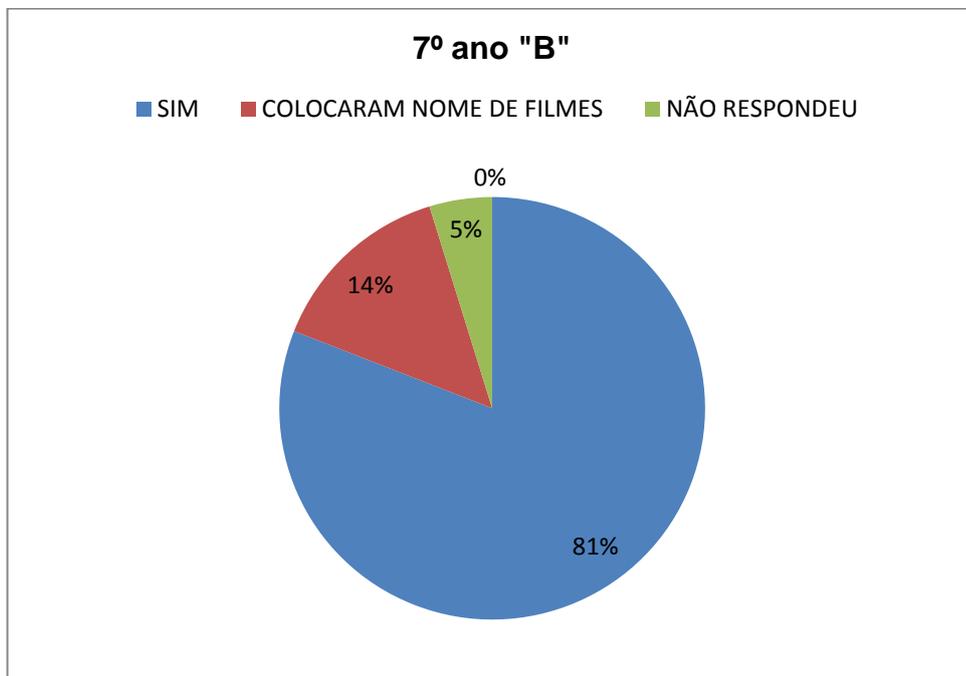
A letra da música, que é muito simples, faz parte de um DVD no qual temos a presença de quatro macacos em uma pequena floresta e um rio com a presença de jacarés. A imagem do índio nesse vídeo está intrinsecamente ligada à natureza e, de igual modo, à questão da miscigenação, uma vez que na animação aparecem

¹⁶. Disponível em: www.lettras.mus.br/galinha-pintadinha/1785835.

índios de características diferenciadas: brancos, pardos e até um meio alourado. Tais constatações nos ajudam a compreender a representação do índio apresentada pelos alunos na primeira questão do referido questionário. Um índio genérico, que vive apenas da caça e da pesca e que tem como local de habitação apenas as matas.

Na questão número 03, que interroga os alunos sobre o conhecimento de algum livro sobre os povos indígenas, obtivemos o seguinte resultado:

Gráfico 2 – Porcentagem das respostas referentes a questão 3: Sabe de algum livro sobre a temática indígena?



Fonte: Questionário aplicado aos alunos do 7º ano "B", 2015.

Apesar da escassez de obras voltadas para os povos indígenas, 17 dos alunos colaboradores já leram algum livro com a temática, elencadas da seguinte

maneira: 01 – “Tainá: uma aventura na Amazônia”;¹⁷ 01 – “O guarani”; 03 – “Lenda Folclórica: Vitória Régia”;¹⁸ 12 – o próprio livro didático.

Entre os livros citados pelos alunos, escolhemos trabalhar com *O Guarani*, por entendermos que essa narrativa pode fornecer ao professor e aos discentes uma possibilidade única de abordar duas vertentes de representações das populações indígenas, que passam de figuras monstruosas no período colonial à figura de heróis na formação da identidade nacional. Inicialmente publicado em folhetins, no Rio de Janeiro, tornou-se um dos mais populares romances do escritor José de Alencar.

Conforme afirma Mauro César Coelho (2010), não há como considerar a constituição da cultura histórica relativa ao passado colonial sem referenciar o conjunto de reflexões sobre a formulação de uma História Nacional elaborada no âmbito do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro - IHGB, no século XIX, no qual o índio abstrato ocuparia um lugar de destaque.¹⁹ Os sócios do instituto, seguindo o modelo de História europeia, buscaram adequação para “os dois fundamentos de sua concepção de história: a matriz Romântica – por meio da edificação de heróis – e a matriz Ilustrada – considerando que, ao partir das populações indígenas,

¹⁷. O filme *Tainá: uma aventura na Amazônia*, lançado no ano de 2000, recebeu prêmios de melhor filme e melhor fotografia no Festival de Cinema de Natal, o que levou a Editora Planeta Nacional a lançar, no ano de 2004, o livro homônimo, que conquistou principalmente o público infanto-juvenil e está presente em bibliotecas espalhadas por todas as escolas públicas do país. O livro de 76 páginas, ao mesmo tempo em que diverte, traz ensinamentos importantes relacionados à vida e às pessoas, como a importância do respeito aos mais velhos, à natureza e às diferenças. Tainá é uma indiazinha órfã de apenas oito anos de idade que reside às margens do Rio Negro na Amazônia. O enredo do livro gira em torno dos esforços da pequena indiazinha para impedir o contrabando de Catu, um macaco ameaçado de extinção. O livro, nas mãos de um bom professor, oferece uma bela oportunidade de se trabalhar com a temática indígena, fazendo logicamente um contraponto da imagem de “índio” e tentando aproximação com o cotidiano indígena.

¹⁸. *Vitória Régia*, livro lançado em 2010 pela Editora Girassol, com apenas 16 páginas, narra a história da índia Naiá e o deus Lua. Segundo a lenda, a Lua era um deus que namorava as mais lindas índias das tribos, o qual, quando se escondia, levava consigo algumas delas. Em uma dessas tribos havia uma jovem e linda índia de nome Naiá, que sonhava com o dia em que fosse levada pelo deus Lua. Obcecada por essa paixão, Naiá deixa de se alimentar, de beber e passa a viver apenas para admirar seu amado. Um dia, ao vê-lo refletido na água, a índia joga-se ao lago em busca de seu amado e morre afogada. O deus Lua, compadecido da situação resolve transformar Naiá em uma estrela diferente, uma estela das águas, Vitória-Régia. Essa lenda é de origem tupi-guarani, muito popular na Amazônia, sendo usada pelos pajés para explicar a origem dessa planta aquática.

¹⁹. Ver, entre outros autores, GUIMARÃES, Tereza Martha. O índio nos livros didáticos. In: JUREMA, Ana L. (Org.). *Anais do Seminário Livro Didático: discriminação em questão*. Recife: Secretaria de Educação, 1989. p. 47-54; LIMA, Antonio Carlos de Souza. Um olhar sobre a presença das populações nativas na Invenção do Brasil. In: SILVA, Aracy L. da; GRUPIONI, Luís D. B. (Org.) *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 407-419; RODRIGUES, Isabel Cristina. A temática indígena nos livros didáticos de História do Brasil para o ensino fundamental. In: ARIAS NETO, José Miguel (org.). *Dez anos de pesquisas ensino de História*. Londrina: Atrito Art, 2005. p. 287-296.

evidenciavam a evolução da sociedade brasileira [...]” (COELHO, 2010, p. 2). Como reflete Coelho:

O Indigenismo brasileiro é elucidativo desse processo. Conforme indicam as duas personagens que o simbolizam, Iracema e Peri, a imagem do índio que se queria ver associada ao passado brasileiro nada lembrava as populações que se depararam com os europeus no alvorecer do século XVI. Iracema e Peri não apresentavam nenhum dos comportamentos que levaram à classificação daquelas populações como bárbaras. Antes, praticavam valores nobres, dentre os quais a fidelidade ganhava destaque, pautando suas ações nos dramas em que estavam envolvidos: ambos sacrificavam suas vidas em favor daqueles que amavam.

Iracema, da obra homônima, e Peri, de O Guarani, simbolizavam o índio que se queria ver na origem da sociedade brasileira – bons selvagens, sábios o bastante para auxiliarem os europeus na edificação da nação brasileira. Assim, segundo a narrativa Romântica, o lugar das populações indígenas seria, justamente, o de anularem-se em favor daqueles que representavam a civilização – os europeus. Na busca por um símbolo nacional, um herói que reunisse os valores da nação nascente, o Romantismo acabou por suprimir dele uma de suas características mais importantes, a independência, e, ao fazê-lo, proferiu um veredicto involuntário: tornou-o um herói sem vontade (COELHO, 2010, p.2).

O que está em questão, no século XIX, é o processo de construção da identidade nacional e do Estado Nacional. Esse desafio envolveu tanto a elaboração de uma memória coletiva nacional, que unificou nossa diversidade étnica, como o apagamento do negro e a elevação do índio genérico à condição de herói nacional. Já no último quartel do século XIX e no primeiro do XX, como afirma Coelho (2010), a produção ensaística sobre a formação do Brasil redimensionou a representação do índio. Perdera, então, seu estatuto de herói nacional, haja vista que tal produção “estendeu às populações indígenas a condenação direcionada ao mestiço e ao negro” (COELHO, 2010, p. 2). Assim, complementa o autor,

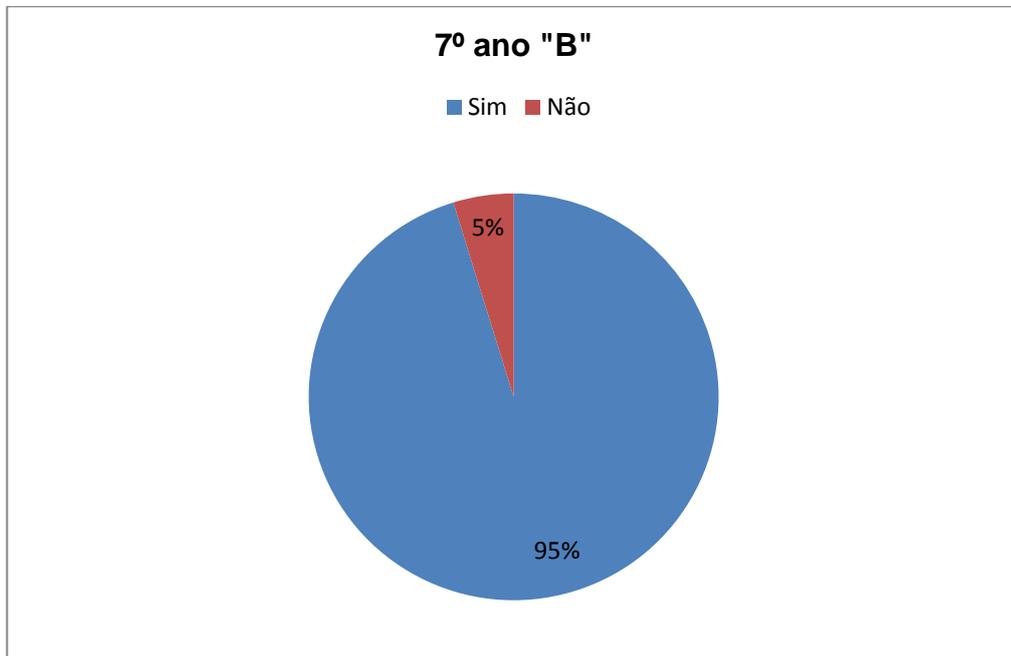
de heróis valorosos – ainda que submetidos aos conquistadores – foram relegados à condição de indolentes, incapazes de realizar tarefas sistemáticas. A produção desse período ressaltou o caráter passivo na imagem construída sobre o indígena, retirando-o definitivamente do panteão dos heróis nacionais. Mesmo aqueles que realizaram a mais estupenda inflexão na forma de compreender o passado, até o momento em que produziram suas obras, não deixaram de alimentar esta última ideia. Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Júnior, em suas obras germinais, enfatizaram a incapacidade indígena em enfrentar o trabalho agrícola. Em que pese a importância que a presença indígena tem em cada uma daquelas obras – inédita até então – todos trataram da substituição da mão de obra escrava indígena pela africana como tendo sido resultado da incapacidade indígena em lidar com a complexidade das tarefas agrícolas e sua pouca resistência física (COELHO, 2010, p. 2-3).

Outro fator importante presente na fala de Coelho (2010), que deve ser trabalhado na sala de aula refere-se a inexistência de conflitos e a passividade com a qual os indígenas brasileiros assistiram e ainda assistem à ocupação de suas terras, no presente ou no passado. Como reflete o autor, a cultura histórica formulada desde a criação do IHGB e como vem, presente nas representações do professor e dos alunos do 7º ano “B”, construiu uma categoria de índio genérico, ao qual estão associados os predicados de “submissão – ao europeu, à natureza – sensualidade, preguiça e uma bravura que não serviu para a afirmação de seus valores, mas sim para seu aniquilamento” (COELHO, 2010, p. 3).

Quanto à produção acadêmica, segundo Coelho (2010), essa também reproduz tais representações, haja vista que as análises sobre o passado colonial brasileiro, reforçando a submissão e minimizando os conflitos, destitui as populações indígenas da condição de agente histórico pleno. Por fim, assiste-se, desde a década de 1970, à renovação das pesquisas a partir de uma perspectiva que situa o índio como sujeito histórico, “considerando uma agenda indígena, segundo a qual escolhas eram feitas, de modo que alianças, guerras, fugas, migrações etc. teriam correspondido a uma percepção do que ocorria ao redor” (COELHO, 2010, p. 3).

Na quarta questão, temos: Em tua escola vocês fazem estudo sobre os povos indígenas? O resultado obtido foi o seguinte:

Gráfico 3 – Porcentagem das respostas referentes a questão 4: Na tua escola fazem estudos sobre os povos indígenas?

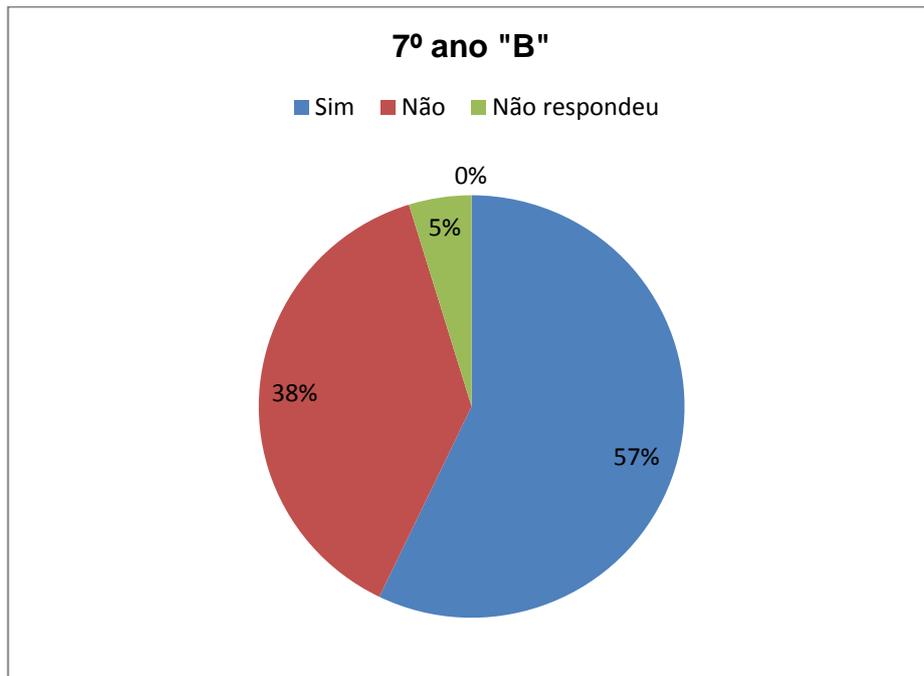


Fonte: Questionário aplicado aos alunos do 7º ano "B", 2015.

A quase unanimidade quanto aos estudos promovidos pela escola sobre os indígenas se deve ao fato de, no livro didático da turma, conter um capítulo dedicado aos povos indígenas brasileiros, além de serem mencionados em outros trechos do livro, abordados no primeiro semestre do ano letivo. Na memória dos alunos, também estão presentes comemorações relativas ao "Dia do Índio". Válido frisar, porém, que a escola não possui nenhum projeto voltado para essa temática, sendo que essa, como dito anteriormente, nem mesmo é contemplada no Projeto Político Pedagógico da escola. Dessa forma, naquela unidade escolar, trabalham-se tão somente os conteúdos programáticos existentes no livro didático.

Ao serem questionados, na quinta questão, se já haviam visto algum índio e em qual local, os alunos responderam de acordo com o gráfico abaixo:

Gráfico 4 – Porcentagem das respostas referentes a questão 5: Já viu algum índio?



Fonte: Questionário aplicado aos alunos do 7º ano "B", 2015.

Vemos que mais da metade da turma já teve contato com algum indígena. Acrescentamos a esses dados a informação de que, segundo os colaboradores, esse contato normalmente se deu em uma cidade, tal como Palmas, Tocantinópolis e São Geraldo, ou em um estado, como o Maranhão, citado por 03 dos discentes. No entanto, embora os alunos já tenham visto algum indígena na cidade, esse só é descrito relacionado à floresta, seja nos desenhos ou nas escritas. Tal perspectiva nos chama a atenção ao fato de que realmente os discursos sobre esses povos, presentes na mídia ou no livro didático, necessitam ser revistos urgentemente, pois continuam propagando uma imagem de índio genérico e estereotipado, aquele da época da colonização.

Quando questionados sobre a existência de índios no Estado do Tocantins e em outras regiões do Brasil, obtivemos 100% de respostas afirmativas. Esse acontecimento merece comemoração, pois evidencia que os nossos alunos, embora remetam a imagem do índio ao passado, demonstram que são conscientes quanto à sua existência no presente.

Para última questão: De que forma o índio aparece no seu livro didático de História? Selecionamos três respostas dos alunos D, E e F.

Eles era escravizados, andava pelados, alguns deles usava pintura ou acessório pelo corpo (Aluno D, 7º ano “B”).

Ele aparece com a flexa no chão dasando com roupa de pena e com flexa na mão e com chapel de palha na cabeça (Aluno E, 7º ano “B”).

Eles aparecem pelados, trabalhando, dançando, estudando, Eles também aparece com o seu corpo para as pinturas corporais dos indígenas brasileiros, cada um com seu significado (Aluno F, 7º ano “B”).

Resta evidente que as três respostas são muito parecidas. Fazem referências à questão dos rituais, da escravidão e da nudez do índio, ou seja, essas representações do índio remetem ao fato de que o livro didático prioriza cenas e acontecimentos de um passado distante. Os fatos recentes, por sua vez, aparecem de forma muito sucinta, pouco contribuindo para mudar essa imagem do indígena, perpetuada pela historiografia brasileira e arraigada no imaginário de professores e alunos, para não dizer no da maioria dos brasileiros.

2.5 A oficina: aprendendo a ler imagens

A oficina ocorrida no mês de dezembro de 2015, nas dependências do Colégio Estadual José Luiz Siqueira, contou com a presença de vinte e um alunos da turma do 7º ano “B” e mais dois alunos do 7º ano “A”, sendo que esses últimos pediram para assistir à oficina, apenas como ouvintes.

A oficina, como já dito anteriormente, utilizou imagens dos povos indígenas tanto do passado quanto do presente. Depois da apresentação das imagens selecionadas, os alunos foram formulando oralmente suas primeiras impressões sobre os elementos que as constituíam, tentando fazer uma leitura visual do que o quadro representava. Há que reconhecer que a leitura ficou apenas no primeiro nível, o que Panofsky chamava de Pré-iconográfico.

A referida oficina teve por objetivo revelar os índios como sujeitos, mostrar aos discentes o fato de esses povos terem sobrevivido ao longo da história, lutando por seus direitos, por seu espaço e que, muitos na atualidade vivem nas cidades, são alunos de universidades, são profissionais como advogados, médicos, entre outros. Desfrutam de todas as tecnologias, conforto e também problemas com os quais um não indígena convive e enfrenta nos grandes e nos pequenos centros urbanos. Para o alcance dos objetivos propostos, trabalhamos com oito imagens, entre as quais foram selecionadas quatro, que serviram para a aplicação de um

roteiro, a partir do qual os alunos tiveram a oportunidade de fazer a análise das figuras escolhidas.

A escolha de um grupo de imagens se justifica pelo fato de possibilitar ao leitor fazer comparações sobre o tema estudado. Quanto a esse aspecto, partilhamos do entendimento de Burke (2004), que defende a ideia de que “uma série de imagens oferece testemunho mais confiável do que imagens individuais” (BURKE, 2004, p. 237).

A maioria das imagens utilizadas na oficina é do pintor e desenhista Albert Eckhout.²⁰ As outras foram extraídas de revistas e *sites* da *internet*, algumas dessas com o nome do fotógrafo e outras sem referências. Após falarmos de forma sucinta sobre o autor de várias imagens que seriam utilizadas na oficina, apresentamos para os alunos a imagem número 01.

Figura 10 – Homem Tupi.



Fonte: http://www.unoparead.com.br/sites/museu/exposicao_indigena/indio09.html

²⁰. Eckhout nasceu na cidade de Groningen, no ano de 1610, e morreu em 1666, na mesma cidade. Era pintor, desenhista, artista plástico e botânico. É autor de pinturas do Brasil Holandês, envolvendo a população, os indígenas e paisagens da região nordeste do Brasil. Viajou também por outras regiões da América antes de retornar à Europa.

Eckhout retrata o personagem como se ele estivesse realmente posando para uma foto. Como fundo temos um céu exuberante, muito comum nas imagens produzidas pelo pintor, até porque tem a ver com a realidade dos trópicos. O rio é um dos elementos que compõem a tela. Outro elemento que nos chama bastante a atenção é o fato de o indígena estar usando um calção branco, trazendo no cós uma faca de cabo branco, de origem europeia. Em suas mãos, vemos empunhadas armas de guerra, porém, sem o uso das pinturas corporais, que identificavam ação bélica por parte dos indígenas. Outro detalhe importante da imagem refere-se ao solo próximo aos pés do “índio”. A presença de uma mandioca cortada e, ao fundo, uma planta da mesma espécie, nos remete à ideia de que os tupis, por não terem oferecido resistência aos colonizadores, já agregavam valores do homem branco, como o calção, e não viviam mais somente da caça e pesca, posto que já praticavam a agricultura.

Figura 11 – Homem Tapuia



Fonte: http://www.unoparead.com.br/sites/museu/exposicao_indigena/indio10.html

Eckhout retrata o homem tapuia como um ser selvagem, apresentando o personagem nu, com sandálias aos pés e com suas armas de guerreiro. Na mão direita, há um lançador de dardos e, na esquerda, uma borduna. Temos na imagem alguns valores ideológicos introduzidos pelos colonizadores de que há um grupo indígena amigo (o tupi) e um grupo inimigo (o tapuia) do colonizador. Segundo o pensamento da época, os tapuias só sabiam fazer guerras aos colonizadores.

Marcia Amantino (2001), em sua tese de doutorado *O mundo das feras: os moradores do sertão oeste de Minas Gerais – século XVIII*, afirma que, com a interação entre os portugueses e os Tupi, os colonizadores apropriaram-se de valores desses povos e conseqüentemente também da imagem que eles tinham em relação ao povo Tapuia e o Sertão. Assim, para os portugueses, a mesma dualidade existente entre o sertão e a costa (ou litoral) também era aplicada aos seus habitantes, no caso, os Tupi, que habitavam o litoral, um povo mais dócil e humano, e os Tapuia, que habitavam os sertões, povos cruéis e muito semelhantes a feras, ou seja, nada tinha de humanos. Em suas palavras,

assim, além do português identificar o Sertão como o espaço longe da costa, passou a identificá-lo também, numa aparente contradição, como área despovoada e ao mesmo tempo habitada pelos Tapuia, estes mais bárbaros que os Tupi. Na realidade, o sertão para o português seria sempre identificado como espaço vazio de elementos civilizados, logo, vazio de populações que merecessem algum tipo de tratamento humano (AMANTINO, 2001, p. 53).

Um detalhe que muito chamou a atenção dos discentes foi o rosto perfurado do indígena, que nos remete à questão do *piercing*, um artefato muito usado por jovens, na atualidade. O índio é, ainda, representado com um adorno envolvendo a cabeça, provavelmente suporte para os cabelos longos e base para as penas. A representação se completa com a paisagem que serve de pano de fundo para a imagem. Não há sinais de plantação, o que existe é uma cobra jiboia morta aos pés do guerreiro, reforçando a imagem de um “índio” completamente selvagem.

Figura 12 – Mulher Tupi.



Fonte: http://www.unoparead.com.br/sites/museu/exposicao_indigena/indio04.html

A nativa tupi, embora apresente os seios desnudos, veste uma saia branca presa por um cinto. Seus cabelos estão trançados sobre o corpo. Em sua cabeça, há um cesto apoiado pela mão esquerda da personagem. Com a mão direita, a indígena segura uma cabaça. Não é difícil perceber que a imagem foi produzida em uma paisagem colonial, dado visualizarmos, ao fundo, uma casa típica do período, em meio a um plantio de árvores frutíferas e pessoas trabalhando. No primeiro plano do quadro, no lado esquerdo, temos uma bananeira, planta exógena à terra brasileira, mas que foi rapidamente difundida, o que leva muitos a afirmarem que se trata de uma planta nativa do nosso país. É possível visualizar, de igual modo, no colo da mulher, temos uma criança mestiça, algo que fica evidenciado pela sua cor de pele. À sua frente, a presença de um sapo, anfíbio típico de regiões secas e úmidas.

Figura 13 – Mameluca.



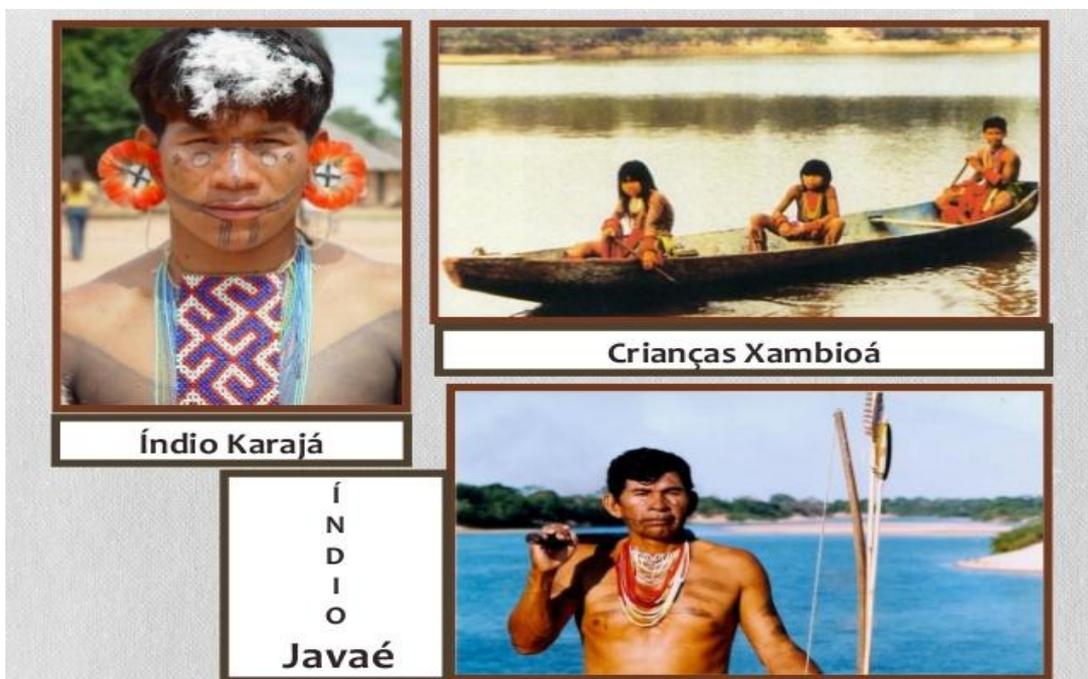
Fonte: <http://artenaescola.org.br/midioteca/publicacao/?id=58771>

Eckhout retrata a miscigenação do nativo com o europeu. O artista insere a personagem em um canavial que, por acaso, constituiu a principal atividade econômica nos primeiros séculos de colonização, sendo também motivo das invasões dos holandeses, entre os anos de 1630 a 1654. Tais invasores viam na produção desse gênero agrícola, de grande aceitação e preço elevado, uma oportunidade de obtenção de lucros no mercado europeu. Na imagem, visualizamos algumas casas pequenas, provavelmente de colonos, um cajueiro, planta típica da terra, alguns cajus no chão, identificando que estão na primavera, e dois preás. Esses elementos que constituem a exuberante paisagem.

A personagem, retratada no centro da tela, segura seu vestido branco com a mão esquerda, enquanto segura um cesto de flores na outra. Envolvendo sua cabeça, temos flores de laranjeiras. Seu traje e acessórios nos permitem imaginar que se tratasse de uma cerimônia, possivelmente de um casamento. A mameluca porta joias visíveis em seu pescoço, algo que na época simbolizava poder, sendo que, por isso, a personagem poderia facilmente se passar por uma típica europeia, exceto pelos pés descalços, que denunciavam a sua posição de inferioridade diante do colonizador.

Depois das apresentações das obras de Eckhout, resolvemos trabalhar com uma das questões contidas no questionário dos alunos, que indagava se no Tocantins havia ou não índios. Como a resposta foi 100% afirmativa, mas constatado que os discentes não conheciam os indígenas do seu estado, resolvemos apresentá-los durante a oficina, fazendo uma pequena resenha sobre os mesmo.

Figura 14 – Povos indígenas do Tocantins.



Fonte: <http://pt.slideshare.net/matheusjorg/povos-indgenas-do-tocantins>

Segundo o *Jornal Diário do Tocantins*²¹, existem no estado pouco mais de 10 mil indígenas, pertencentes a sete etnias *Karajá*, *Xambioá*, *Javaé* (que formam o povo Iny), *Xerente*, *Krahô Canela*, *Apinajé* e *Pankararu*

²¹. Disponível em: <<http://www.diariodotocantins.com.br/index.php/povos-indigenas>>. Acesso em: . Para realização da reportagem serviram de fonte a FUNAI – SIASI/DSEI/TO – 2015.

Figura 15 – Mapa com a localização dos povos indígenas do Tocantins



Fonte: www.palmas.org/tocantinsindios.htm.

Os *Apinajé* vivem na região norte do Estado do Tocantins, abrangendo parte dos municípios de Tocantinópolis, Maurilândia, Cachoeirinha e Lagoa de São Bento, somando uma área de reserva de 141.904 hectares. O grupo pertence ao tronco linguístico Macro-Jê. Seus membros vivem da prática da agricultura de subsistência, caça e coleta do babaçu, do qual retiram o óleo das amêndoas e aproveitam a casca como lenha para cozinhar. A palha da palmeira do babaçu também é utilizada pelos Apinajé para coberturas de casas e fabricação de utensílios domésticos. Esse povo utiliza sementes nativas do cerrado para a fabricação de artesanato, que é comercializado nas cidades vizinhas.

Os *Xambioá/Karajá* habitam uma área à margem direita do rio Araguaia, no município de Xambioá. Junto com os Karajá e os Javaé, formam os povos Iny. Falantes da mesma língua (língua Karajá), foram, no passado, chamados de povos canoieiros. São exímios pescadores, porém, na época das chuvas, dedicam seu tempo à agricultura, plantando arroz, mandioca, banana, cará, batata doce, entre outros. São considerados grandes artesãos, visto trabalharem com a arte plumaria, a cerâmica e a de cestaria.

Os *Xerente* vivem próximos ao município de Tocantínia, à margem direita do rio Sono. Contam atualmente com uma população estimada em 1.800 pessoas, distribuídas em 33 aldeias. Pertence ao grupo linguístico Macro-Jê, são hábeis no artesanato trançado com palhas de babaçu e seda de buriti. Além do artesanato, parte da população dos Xerente obtém recursos financeiros provenientes de cargos exercidos na FUNAI, tais como, motoristas e ajudantes de postos. No estado, atuam como professores indígenas e agentes de saúde. De igual modo, tais recursos são advindos da aposentadoria dos indígenas mais velhos.

Os *Krahô* localizam-se próximos às cidades de Itacajá e Goiatins, com uma população de aproximadamente 1.500 pessoas, distribuídas em uma área demarcada de 302.533 hectares, onde se encontram 15 aldeias construídas de forma circular em torno de uma área vazia. A divisão do trabalho entre os Krahô é feita pela separação de sexo e idade. São povos que se dedicam ao artesanato trançado e à fabricação de artefatos com sementes.

Os *Karajá* residem na Ilha do Bananal, município de Lagoa da Confusão, possuindo uma população estimada em 3.245 indígenas, distribuídos em 14 aldeias. Pertencentes ao tronco linguístico Macro-Jê, são, sobretudo, pescadores e coletores, embora, na atualidade, pratiquem a agricultura de subsistência. Os indígenas dessa etnia destacam-se pela confecção de objetos de cerâmicas e plumas, por sua pintura corporal e pela confecção das tradicionais bonecas ritxokò, assim como por suas festas e rituais.

A *etnia Javaé* reside na Ilha do Bananal, na parte sul do Tocantins, abrangendo os municípios de Sandolândia, Formoso do Araguaia e Lagoa da Confusão. Possui uma população aproximada de 1.800 índios, distribuídos em 13 aldeias. A pescaria sempre foi a principal fonte de alimentação dos Javaé, porém, na estação das cheias, os produtos agrícolas plantados no início das chuvas adquirem uma maior importância econômica. Nesse período, ocorrem os rituais de iniciação

masculina, no qual se destaca um grande consumo desses produtos e de animais de caça.

Os *Pankararu* estão localizados no município de Gurupi. Originários do sertão de Pernambuco, aldeia Brejo dos Padres, migraram, há mais de 30 anos, para o antigo norte goiano, expulso pela ação de posseiros. A base da economia Pankararu é a agricultura, sendo as principais culturas a do feijão, do milho e a mandioca. Devido ao trabalho dos missionários com a esses indígenas, o esse grupo cultua a religião católica, sem, contudo, deixar de realizar rituais, danças e folguedos próprios da sua cultura.

Após essa pequena explanação relacionada aos indígenas localizados no Estado do Tocantins, apresentamos a imagem que mais causou espanto aos discentes, por se tratar de uma indígena que quase não traz consigo os traços e as características dos “índios” vinculados pelo livro didático e pela mídia em geral.

Figura 16 – 1ª índia cotista a se formar em medicina.



Fonte: <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2015/06/vitoria-diz-primeira-cotista-indigena-se-formar-em-medicina-na-ufrgs.html>

Quando questionados se a imagem era de uma indígena ou não, a resposta negativa foi unânime. Conforme a alegação apresentada pelos discentes, a moça

representada na foto era branca, tinha os cabelos enrolados e não se parecia em nada com os índios que eles já haviam visto. Para discutimos essa questão levantada pelos alunos, usamos o conceito de autoidentificação étnica, de Cleube Alves da Silva (2010). Segundo o autor, esse conceito é um dos mais adotados tanto pelos povos indígenas quanto pelos estudiosos dessa temática. Ao definir autoidentificação, Silva (2010) esclarece:

Por esse conceito, um grupo de pessoas é considerado indígena ou não se essas mesmas pessoas se reconhecerem indígenas ou se assim forem identificadas pela população que os cerca. Embora seja o critério mais utilizado, a autoidentificação vem sendo posta em discussão devido ao uso indevido, por exemplo, com interesses de ordem política (SILVA, 2010, p. 11).

Após entenderem o conceito de autoidentificação, apresentamos para os alunos Lucíola Maria Inácio Belfort, a primeira indígena a se formar em medicina pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Lucíola reside na aldeia indígena Serrinha, no município de Ronda Alta. Sempre sonhou em ser médica, conseguindo entrar no curso em 2008 como a primeira cotista indígena de medicina na universidade. Para mostrar aos alunos que os indígenas são nossos contemporâneos e que não perderam sua identidade ao aderir alguns costumes de outros povos, utilizamos as reflexões do pesquisador indígena tocantinense Cleube Alves da Silva (2010):

[...] Hoje, existe um movimento de procura por informações atualizadas e confiáveis sobre os índios, um interesse em saber, afinal, quem são eles. Essas pessoas descobrem que as mudanças ocorridas com vários povos indígenas não fizeram com que eles perdessem sua identidade étnica. O fato de homens e mulheres indígenas falarem português, vestirem roupas iguais as dos não indígenas ou fazerem uso de tecnologias como câmeras de vídeo, máquinas fotográficas digitais ou aparelhos de telefone celular não interfere no ser ou não indígena desses povos (SILVA, 2010, p. 13).

Depois dessa primeira etapa, que se resumiu a uma leitura conjunta das imagens apresentadas, foi proposta uma atividade a ser realizada em dupla, pelos alunos. Tal atividade contou com a leitura das imagens de número 10, 12 e 16. Como tínhamos por objetivo trabalhar as diferenças e semelhanças relacionadas à imagem dos “índios” em diferentes épocas, optamos pelo trabalho com a comparação. Para tanto, oferecemos aos discentes um roteiro, embora com adaptações, apresentado por João Batista Gonçalves Bueno (2010) em seu texto

intitulado *Perspectivas históricas sobre as transformações e permanências das práticas de leitura de imagens visuais propostas em livros didáticos de história, a partir de 1998 até 2008*.

ROTEIRO

1. Descreva as imagens apresentadas, observando o aspecto físico e as vestimentas dos indivíduos retratados. Observe e descreva também (quando possível) a paisagem.
2. Identifique as datas em que as imagens foram produzidas.
3. Há semelhanças quanto aos temas representados nessas imagens? Quais são elas?
4. Quais diferenças você observou entre os quadros de Eckhout e as duas fotografias?
5. Em quais imagens os indígenas são representados semelhantes ao não indígena?
6. Em sua opinião, os indígenas das fotografias deixaram de ser “índios” porque vivem inseridos na sociedade dos não indígenas? Justifique sua resposta.
7. Em sua opinião, há uma imagem mais verdadeira que as outras para representar os povos indígenas? Por quê?

A opção por esse roteiro teve por justificativa o fato de, segundo Bueno (2010), ser o que mais se aproxima das propostas elaboradas por historiadores, antropólogos e sociólogos em relação à alfabetização visual. As questões foram elaboradas de forma a oferecer para os alunos possibilidades de interpretações diferenciadas relativas à questão indígena brasileira. Objetivamos, através do conjunto de imagens apresentado, possibilitar, ao aluno, uma leitura por comparação, a criação de novos questionamentos e elaboração de hipóteses sobre a temporalidade dos documentos, como fica explicitado a seguir, nas respostas dadas pelos discentes às questões 1, 2 e 3.

Na descrição das imagens apresentadas, tivemos respostas bem semelhantes, por isso optamos por transcrever apenas uma das descrições elaboradas pelos alunos:

Imagem 10 – Um índio com um shorte segurando um arco com as flechas com um punhal na cintura, com uma mandioca no chão com cabelos grandes. A paisagem: uma plantação com árvores, um córrego e pessoas no córrego. Imagem 12 – mulher de saia com uma criança no colo, uma cabaça na cintura, um cesto na cabeça e está descalça. Paisagem: uma casa atrás dela, uma bananeira, um sapo. Imagem 16 – uma mulher com

jaleco branco com unha pintada e maquiada e um estetoscópio no ombro (Aluno, 7º ano 'B').

Na questão 02, quando indagados sobre as possíveis datas nas quais as imagens foram produzidas, tivemos uma grata surpresa, pois embora essa informação não constasse nas gravuras, todos os alunos identificaram as imagens 10 e 12 como pertencentes ao período de colonização do Brasil e a de número 16 como representação da atualidade.

Quando identificaram na questão 03 que os temas representados nas imagens eram iguais, pois todas retratavam os indígenas, embora em cenários e períodos diferentes e complementaram na questão 04 que existiam diferenças entre essas retratações, principalmente em relação às vestimentas, o período e o local, obtivemos dos alunos o reconhecimento de que a leitura de uma imagem está diretamente ligada a um determinado contexto histórico, que a mesma foi pensada por um autor, para representar algo ou alguém para aquela época, por isso a mesma está carregada de discursos e ideologias presentes no imaginário do povo daquele período retratado.

As três últimas questões possibilitaram aos alunos pensarem o indígena de uma forma diferente e a perceberem que os mesmos, embora vivam, estudem ou trabalhem lado a lado com os não indígenas, ainda carregam consigo a sua identidade, que esse fato não os torna mais ou menos “índios” do que os que ainda vivem nas florestas em contato com a natureza. Tal constatação pode ser observada nas respostas dadas pelos discentes, como poderemos acompanhar logo abaixo:

O indígena é representado semelhante ao não indígena na imagem 16.

Eles não deixaram de ser índios. Porque sua descendência sempre será de índio.

Em todas as imagens, hoje temos índios que vive nas florestas e índios que vivem nas cidades (Alunos do 7º ano “B”).

Apesar de a oficina ter sido restrita a apenas 04 aulas, foi possível vislumbrar algumas mudanças ocorridas na forma como os discentes definem os indígenas, na medida em que conseguiram perceber a contemporaneidade desses povos e entenderem que ser índio independe de viver ou não nas florestas, de sobreviver ou não da caça e da pesca, que, na atualidade, muitos índios frequentam universidades e ocupam cargos, antes destinados apenas aos não indígenas.

Até aqui, tentamos saber, através de um levantamento com a aplicação de questionários, como a temática indígena é trabalhada no Colégio Estadual José Luiz Siqueira. Em seguida, procuramos verificar o impacto dessa abordagem no modo como os discentes representam os índios. Não podemos responsabilizar apenas o professor pela perpetuação de múltiplas visões deturpadas acerca dos indígenas. Historicamente, o “outro” foi visto a partir da subjetividade do observador, normalmente viajantes estrangeiros que estiveram no Brasil desde o século XVI. A iconografia está impregnada de adjetivações negativas, já que os indígenas foram colocados na categoria de bárbaro, mas como se ainda possuíssem uma essência humana e pura, caso adentrassem o mundo cristão. Aos poucos, as representações ocidentais a cerca dos índios foram se modificando, de forma que, no século XIX, as teorias raciais colaram nos negros, nos mestiços e indígenas a adjetivação de raças degeneradas.

Significativamente, a produção acadêmica, desde o final do século XX, tem procurado denunciar as formas europeizadas e os elementos exógenos atribuídos aos povos indígenas. Elas revelam as diferentes culturas, os costumes, os mitos e ritos dos diversos povos indígenas brasileiros. Porém, como vimos, normalmente as imagens utilizadas no livro didático referendam as visões tradicionais sobre os povos indígenas.

De igual modo, os professores ainda não conseguem utilizar as imagens “como suportes importantes para desvendar projetos, conflitos e valores que nos permitem entender os mecanismos da construção da memória coletiva nacional”, como sugerem Marieta de Moraes Ferreira e Renato Franco (2013, p.152). Assim, é de fundamental importância que os professores sejam aprimorados na prática docente, para que alunos sejam alfabetizados visualmente, posto que “aprender a ler e a interpretar imagem pode nos oferecer caminhos para ensinar História e melhor compreender o mundo em que vivemos” (FERREIRA; FRANCO, 2013, p. 152).

No próximo capítulo, enfrentamos o desafio de apresentar uma metodologia para o uso da imagem no ensino de História, o que se justifica pela necessidade de romper com sua utilização apenas como ilustração e apresentá-la como fonte histórica. Nesse sentido, fez-se necessário revelar o autor e a época em que foi produzida, assim como descrever os vestígios materiais “imagem/documento” e simbólicos “imagem/monumento”.

CAPÍTULO III

3. TEMÁTICA INDÍGENA E IMAGENS: propostas metodológicas de trabalho

3.1 Temática indígena na escola: desafios e possibilidades

Nosso último capítulo foi destinado à apresentação de propostas metodológicas para trabalhar com as imagens dos indígenas presentes nos livros didáticos de História. Nesse caso, perseguimos dois objetivos: o primeiro consiste em oferecer aos professores possibilidades e caminhos que lhes auxiliem a repensar o lugar do “índio” na História do Brasil, o segundo, não menos importante, pauta-se por levar os docentes a enxergarem o uso da linguagem imagética em sala de aula como um instrumento tão importante quanto o texto escrito. As imagens devem ser exploradas pelos alunos a partir de um roteiro de análise proposto pelo professor, aqui compreendido como o condutor do processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, torna-se fundamental, como assinalam Marieta de Moraes Ferreira e Renato Franco (2008), que esse profissional reflita sobre o produto final que os cursos de História “produzem”, buscando a aproximação entre a academia e o ensino básico:

A produção de materiais ‘atualizados’ requer, por outro lado, programas de atualização de professores para sua eficaz utilização. Esse diálogo entre academia e produção de materiais didáticos precisa ser bem estreitado, sob pena de reproduzirmos uma espécie de divórcio que se delinea entre dois setores de uma mesma matriz do conhecimento: o da história dita ‘científica’ e o da história dos manuais escolares. O desinteresse da academia pela produção de didáticos e a incúria de grande parte dos que tradicionalmente se encarregam dessa tarefa reafirmam o quadro preocupante (FERREIRA, FRANCO, 2008, p. 81, aspas no original).

Os referidos autores ressaltam o papel significativo do livro didático, porém enfatizam que a sua produção está concentrada nas mãos de poucas editoras²².

²². Em 2006, cerca de 41% de todo o mercado de livros do Brasil são de didáticos, um mercado altamente lucrativo, com forte tendência à concentração em grandes empresas. “Em 2007, os grupos mais expressivos foram: o Grupo Saraiva, forma do pelas Editoras Saraiva, Atual e Formato; o Grupo Abril, dono das Editoras Ática e Scipione; - as Editoras IBEP e a Companhia Editora Nacional; a FTD, dona da Editora Quinteto; o Grupo Prisa-Santillana, espanhol, dono das editoras Moderna, Objetiva e Salamandra; Editora do Brasil” (FERREIRA, FRANCO, 2008, p. 83)

Também a academia encontra-se alheia a esse processo de produção de materiais didáticos, sendo que são os professores que escolhem e vão trabalhar com esses materiais no cotidiano da sala de aula. Logo, os cursos de História deveriam dar maior atenção para a formação dos professores. Depois de uma longa análise histórica do processo de institucionalização das licenciaturas no Brasil (2012, p. 86-89), ressaltou-se o contexto da redemocratização do país, na década de 1980, no qual cresceu a demanda por uma “educação voltada para a formação de cidadãos” e conseqüentemente a aprovação em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que representou o auge desse debate. De acordo com Ferreira e Franco (2018), um dos grandes impactos dessa lei com relação à formação de professores:

[...] deu-se com a determinação de um mínimo de 300 horas de duração para a disciplina ‘prática de ensino’ na formação docente, mais uma expressão da relevância atribuída pela lei à experiência em sala de aula. Como resultado, alguns cursos de história procuraram apropriar-se da responsabilidade sobre esse novo contingente de horas, buscando integrar-se ao processo de formação de professores em vez de delegá-lo somente aos departamentos de educação (FERREIRA; FRANCO, 2008, p. 89, aspas no original).

Nas discussões pós-LDB, entretanto, conforme refletem os referidos historiadores, permanece “a dicotomia entre ensino e pesquisa; mais especificamente falando, entre licenciaturas e bacharelados” (FERREIRA, FRANCO, 2008, p. 88). Mas,

[...] apesar da profusão de debates e da discussão pedagógica produzida a partir de 1996, na enorme maioria dos cursos de licenciatura em história persiste a valorização do pesquisador em detrimento do professor e a separação entre academia e ensino. Nas universidades de maior prestígio, espaços em que deveríamos encontrar professores qualificados para exercer o magistério, frequentemente nos deparamos com a resistência dos docentes às discussões sobre o ensino da disciplina. Postula-se a necessidade de iniciativas que levem à integração entre os dois mundos, que reconheçam a importância de uma real aproximação, mas ainda não se encontraram os caminhos efetivos para tanto (FERREIRA; FRANCO, 2008, p.89).

Significativamente, o desprestígio das disciplinas associadas ao ensino afasta dele os melhores quadros de professores do curso. A maioria resiste a

participar das discussões sobre o ensino da história. Para tornar a situação ainda mais complexa, como vimos no capítulo anterior, às determinações presentes na Lei nº 11.645/2008 é posterior à formação acadêmica do professor entrevistado, que atua no Colégio Estadual José Luiz Siqueira. Acreditamos que seja essa uma realidade comum à maioria dos professores que atuam na rede pública do Estado do Tocantins. Também já salientamos que a Delegacia Regional de Ensino - DRE não promoveu curso ou treinamento para preparar e/ou atualizar os professores para o ensino da História Indígena.

Isso posto, frente à questão inquietante do professor de história: que história indígena ensinar? O historiador Mauro Cezar Coelho, na revista *História Viva*, destaca que a inclusão da história indígena deve promover a valorização da diferença como atributo da cidadania:

Ao tornar obrigatório o ensino da história e da cultura indígenas, ela [a Lei] promove uma inflexão importante na forma como o saber histórico escolar deve conceber, abordar e problematizar a memória histórica acerca de nossa formação como país e como nação [...] Ela exige uma reavaliação das abordagens sobre os papéis diversos agentes naquilo que convencionamos chamar história do Brasil.

As narrativas sobre a nossa formação como país e como nação optaram pela Europa como paradigma e epicentro da história nacional e nossa herança mais importante. Nelas, os povos africanos e indígenas e os demais agentes não identificados com o branco assumiram o papel de coadjuvantes, cuja participação foi vista, com importantes exceções, de forma alegórica, não determinante. A legislação demanda a inclusão desses agentes do drama brasileiro sob nova perspectiva e lhes atribui um novo estatuto: a partir do reconhecimento de sua história, os situa como atores relevantes da conformação do país e da nação (COELHO, 2010, p. 5).

Edson Silva (2002), por seu turno, observa que os estudos sobre os povos indígenas na contemporaneidade têm assumido como objeto a grande diversidade e pluralidade das sociedades nativas nas suas relações com os colonizadores. De acordo com o autor, é possível vislumbrar um complexo jogo de relações entre indígenas e colonizadores, que vão muito além da passividade e submissão. Assim, desde a chegada dos primeiros colonizadores ocorreram “embates, negociações e conflitos” (SILVA, 2002, p. 48). Percebe-se que a mudança de perspectiva da historiografia passa a dar conta dos povos indígenas na sua especificidade e como sujeitos de seus destinos. O autor assinala, ainda, que “o Ensino de História deve incorporar essas discussões, ou do contrário continuará reproduzindo imagens

ultrapassadas, descabidas e violentas sobre/contra os povos indígenas” (SILVA, 2002, p. 53).

O grande problema dessa abordagem historiográfica - que rompe com o papel do indígena como coadjuvante do país e da nação - são as dificuldades as quais enfrenta para chegar às salas de aula. Os livros didáticos continuam reproduzindo imagens estereotipadas dos indígenas, e o professor, devido à sua formação deficiente, falta de tempo e de recursos para selecionar, comprar e ler bibliografias atualizadas, muitas vezes aceita passivamente às mensagens veiculadas pelas imagens e textos apresentadas por esse recurso. Pensando nisso, resolvemos fazer um levantamento via *internet*, ambiente no qual é possível encontrar um número razoável de artigos e teses relacionadas à temática indígena. Além disso, fizemos o levantamento da temática indígena na biblioteca da unidade escolar onde realizamos nossa pesquisa. Nosso objetivo consiste em demonstrar ao professor que é possível se aproximar da temática indígena e trabalhá-la de forma significativa na sala de aula.

Alguns autores, aqui em particular Silva (2012), dão sugestões de bibliografias²³ e de conteúdos para se trabalhar com a temática indígena em sala de aula. O autor, em seus encaminhamentos, aponta para a necessidade de um ensino crítico, sugerindo o uso de mapas para localizar as várias comunidades indígenas atuais, bem como do Censo promovido pelo IBGE. Põe em **negrito** a questão da abordagem das sociodiversidades indígenas, pois acredita que essa ajudará na desmistificação da imagem genérica do “índio”. Tal abordagem deve ser discutida levando em consideração o passado e o presente, o que torna interessante o uso de imagens e ou fotografias. Por fim, ressalta a necessidade de incluir os povos indígenas nos diversos momentos históricos, desmistificando o equivoco de que sua presença só ocorre no “descobrimento”, ou somente na formação do Brasil. É necessário que o professor problematize o lugar pensado e o ocupado por esses povos na História do país.

Certamente, não é difícil encontrarmos vários *sites* que tratam da temática indígena na perspectiva que os recoloca como sujeito. Entre esses, podemos citar o *site* mantido pela associação não governamental Instituto Socioambiental - ISA, no

²³. Ler Revista História Hoje, vol. 1, nº 2, p. 222, 2012.

qual encontramos a Enciclopédia dos Povos Brasileiros, com informações atualizadas e escritas por especialistas²⁴. Também temos o site Os índios na História do Brasil, que faz parte de um projeto de John M. Monteiro. Além de outros conteúdos, podemos encontrar nessa página uma seleção de bibliografias publicadas desde 1990, que trazem um novo aporte para a discussão da história indígena e história do indigenismo no Brasil.

3.2 Na biblioteca do colégio

No levantamento realizado na biblioteca do Colégio Estadual José Luiz Siqueira, encontramos três livros: *A temática indígena na escola novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*; *Diários Índios: Os urubus – Kaapor e Uma outra história brasileira – Os indígenas na construção do Brasil*. Tais obras podem fornecer aos professores de História novos subsídios para trabalhar a História Indígena na sala de aula.

3.2.1 – A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus

O livro *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*, organizado por Aracy Lopes da Silva e Luís Donizete Benzi Grupione, reúne vinte artigos de diferentes autores que pesquisam as populações indígenas ou os agentes ligados a essa temática. O livro estrutura-se em torno de três objetivos específicos: 1) oferecer aos leitores, em especial ao público formado por professores da educação básica, acesso a informações sobre a sociedade e a cultura dos povos indígenas no Brasil, de modo a reduzir, entre professores e alunos, a distância entre as representações estereotipadas acerca do “índio” e o modo de vida concreto desse povo; 2) levar professores e alunos a refletirem de forma crítica sobre a relação existente entre os povos indígenas e a sociedade em geral; 3) buscar uma interação entre o conhecimento antropológico e o ambiente escolar, visando a

²⁴. Dentre os especialistas, podemos citar: Fany Pantaleoni Ricardo, antropóloga e coordenadora do instituto; Bruno Bevilacqua Aguiar, cientista social e Tatiane Klein, antropóloga e jornalista.

socializar conceitos e informações que venham a romper com as representações que residem no senso comum acerca dos povos indígenas.

O livro está dividido em quatro seções. A primeira, intitulada *As sociedades indígenas no cenário político-jurídico brasileiro e internacional*, tem seis artigos que se organizam em torno das discussões sobre os direitos indígenas à igualdade e à diferença na sociedade brasileira. Como afirma Aracy Lopes da Silva e Luís Donisete Benzi Grupione (2004), na introdução do referido livro, essa primeira parte:

Trata de questões jurídicas e políticas relativas aos povos indígenas no Brasil e considera os debates que, neste campo, estão atualmente em curso, tanto em fóruns internacionais, como nacionais. A problemática do contato entre índios e não-índios e as questões que levanta, relativas à identidade étnica, à cidadania, às relações entre o estado nacional e as minorias, às alternativas econômicas e à biodiversidade são abordadas nessa primeira seção do livro que inclui, também, a discussão da organização política dos índios e seus projetos e reivindicações no contexto de sua condição de cidadãos brasileiros índios. Ela se presta, assim, não só à discussão e ao conhecimento do lugar do índio na sociedade brasileira, mas a uma discussão maior sobre o exercício pleno da cidadania do conjunto dos indivíduos que compõem o Brasil. (SILVA; GRUPIONE, 2004, p. 20).

De acordo com a citação acima, nessa parte do livro temos uma discussão crítica e informativa tecida por especialistas, no intuito de fornecer ao leitor, em especial aos professores, um painel atualizado dos debates sobre tais populações.

A segunda seção, que traz como título *As sociedades indígenas na história, na cultura e na literatura brasileiras*, compõe-se de quatro artigos, cujo propósito é a retomada crítica de temas clássicos, tais como a história dos índios antes de Cabral, sua contribuição à cultura brasileira e o seu lugar na História do Brasil e na Literatura. Como podemos verificar na fala dos organizadores,

A segunda parte examina a presença indígena na pré-história, na história, na historiografia, na literatura e na cultura brasileiras, através de ensaios que analisam criticamente este campo, revelando novas orientações e descobertas que, segundo nossa avaliação, precisam urgentemente sair da academia e atingir as escolas de 1º e 2º graus (SILVA; GRUPIONE, 2004, p. 20).

Percebemos, de forma nítida, a preocupação dos organizadores com o trabalho interdisciplinar, envolvendo as disciplinas de Geografia, História e

Literatura, oferecendo ao professor uma excelente oportunidade de fazer uma abordagem de temas tradicionais do currículo de uma forma crítica e atualizada.

A terceira seção, intitulada *Sociedades, línguas e culturas indígenas no Brasil*, reúne cinco artigos que, em conjunto, oferecem um panorama mais geral de entendimento relacionado à presença dos indígenas na atualidade. Os artigos reúnem discussões que vão desde a distribuição dessas populações ao longo do território, sua diferenciação, inclusive do ponto de vista linguístico, até a presença e importância da mitologia, sua relação com a terra e a natureza e o confronto desses padrões de vida com os projetos de desenvolvimento econômico implantados em suas áreas. Vejamos o que falam os organizadores em relação a essa parte do livro:

A terceira parte permitirá uma aproximação às sociedades e culturas indígenas, que são aqui descritas e analisadas em suas especificidades. Temas pontuais, como a diversidade linguística, a economia indígena, a cultura material, a arte, os mitos e os rituais são aqui abordados, de modo a proporcionar ao leitor um mergulho, provavelmente pleno de descobertas, em mundos novos (SILVA; GRUPIONE, 2004, p. 20).

A quarta e última seção que teve como título *Recursos didáticos para professores*, compõe-se de cinco artigos, que, em sua essência, são os mais diretamente voltados para a reflexão acerca das possibilidades e desafios do trabalho do professor, no que tange ao estudo das populações indígenas. Podemos falar que essa última parte sintetiza os objetivos do livro, pois busca discutir os estereótipos em torno do “índio” a partir de conceitos oriundos da antropologia e ao mesmo tempo apresenta sugestões de estratégias pedagógicas orientadas por esses conceitos. Nas palavras dos organizadores, vemos com clareza a importância dessa seção.

A parte final do livro pretende oferecer aos professores de 1º e 2º graus materiais, sugestões e fontes de informação que os estimulem ao debate com os seus alunos e colegas, favoreçam o desenvolvimento ou aprimoramento de uma visão crítica dos materiais didáticos tradicionalmente disponíveis, facilitem sua ação pedagógica em sala de aula e o prosseguimento de suas leituras e pesquisas sobre a questão indígena (SILVA; GRUPIONE, 2004, p. 21).

Vale acrescentar que, nas quatro seções que compõem o volume, além dos textos que dão título aos capítulos, há, ainda, boxes escritos por outros autores, que complementam, especificam, ilustram ou aprofundam as discussões tecidas pelos textos principais. Tais boxes foram elaborados no sentido de oferecer para o

professor textos curtos e com uma linguagem simples, o que permite que possam ser reproduzidos e trabalhados de forma direta com os alunos na sala de aula.

3.2.2 – Diários Índios: Os urubus – Kaapor

No livro *Diários Índios: Os Urubus-Kaapor*, Darcy Ribeiro descreve em forma de cartas, à sua esposa, as duas expedições que fez às aldeias Kaapor, entre 1949 e 1951. Esse diário de campo é composto por cinco cadernos que Darcy, aos vinte e sete anos, preencheu laboriosamente.

Estamos na boca da mata, à beira das aldeias índias que por tanto tempo projetei visitar e estudar detidamente. Disso me ocupei nos últimos anos, assim que terminei a pesquisa de campo junto aos Kadiwéu. Revi as informações disponíveis sobre todos os povos indígenas do tronco tupi que viviam ainda isolados, conservando sua cultura original. O que procurava, de fato, eram descendentes dos velhos Tupinambá, que ocupavam quase toda a costa brasileira há quinhentos anos (RIBEIRO, 1996, p. 17).

Embora se trate de um diário, o leitor não irá se deparar com registros impessoais de relatos e costumes indígenas. O autor, como um bom antropólogo, registra de forma única a história, os costumes, as instituições e as lendas de um povo que, em função do processo de contato com o não índio, lhe fornece uma narrativa recheada de agonia, na qual se percebe a denúncia da violência fruto desse contato. Tal afirmação fica claro nesse fragmento do livro:

É um crime que o SPI, depois de vinte anos de pacificação, não tenha feito vacinar esses índios contra doenças tão comuns, de imunização tão fácil e barata e tão terrivelmente fatais para eles. Minhas esperanças são de que nos contatos, mesmo inamistosos, que tiveram com mocambeiros tenham experimentado já a moléstia e, hoje, contem com alguma resistência orgânica contra ela (RIBEIRO, 1996, p. 81).

O texto, no entanto, também se concentra em informações mais leves, em narrativas mais individualizadas, a partir das quais ficamos sabendo que algumas índias não gostavam do homem com quem se casou, ou que a menina, mesmo antes da puberdade, já amava o menino com o qual estava comprometida. O autor nos fornece um trabalho riquíssimo no que tange à cultura desse povo, de forma que suas lendas, seus parentescos e seus rituais vão surgindo na narrativa de forma complexa e misteriosa, pelo menos aos olhos de qualquer viajante ou visitante que ali se encontrasse pela primeira vez.

O livro, apesar de sofrer algumas críticas em razão de ter dado como extinta algumas etnias que posteriormente reapareceram no cenário nacional, constitui-se, sem sombras de dúvidas, em um rico material para professores, em especial o de História, trazendo para os alunos o debate sobre a nossa identidade e o destino dos povos indígenas, em geral, presentes hoje na nossa sociedade e que por motivos preconceituosos ou por ignorância, insistimos em esquecer, abandonar, destruir.

3.2.3 - Uma outra história brasileira – Os indígenas na construção do Brasil

O livro *Uma Outra história brasileira – os indígenas na construção do Brasil*, do autor Cleube Alves da Silva, é composto por oito capítulos, que buscam retratar a realidade da História Indígena do Brasil de uma forma reflexiva e global, rompendo com a historiografia vigente, na verdade contando uma outra história brasileira.

No primeiro capítulo, denominado de *Os Indígenas no Brasil*, temos importantes discussões que vão desde o questionamento do que é ser índio até as condições atuais dessas populações, sem, contudo, se esquecer de frisar sua identidade e diversidade, inclusive linguística.

Segundo Silva (2010), o fato de os portugueses e espanhóis terem equivocadamente chamados os habitantes do continente americano de índios, teve como consequência a não construção de uma alteridade, o que levou os brasileiros a definirem quem era ou não índio a partir de uma questão legal. Nos últimos anos, porém, frisa o autor, essa definição se dá pelo critério da autoidentificação, um dos mais utilizados pelos povos indígenas e aceitos pelos estudiosos dessa temática. De acordo esse critério, a pessoa é considerada indígena quando ela mesma se reconhece como tal ou é assim identificada pela população que a cerca.

Ainda de acordo o autor, uma parcela da sociedade já consegue enxergar que as mudanças ocorridas com alguns povos indígenas, como o fato de falarem português, usarem roupas idênticas as dos não indígenas ou se equiparem com instrumentos tecnológicos, não afetam de nenhuma maneira a sua identidade étnica. Também é fato que na atualidade se tem um entendimento maior de que “a diversidade cultural tem que ser vista a partir do indígena em relação ao não índio,

mas também do ponto de vista das diferenças existentes entre os povos indígenas que vivem no Brasil” (SILVA, 2004, p. 13).

No mesmo capítulo, o autor traz inúmeras informações relacionadas às línguas faladas pelos índios no Brasil, discutindo também o fato de alguns indígenas se manterem totalmente afastados de todas as transformações ocorridas no país. Tais povos vivem isolados de todos, inclusive de outros povos indígenas, do que resulta praticamente não possuímos conhecimentos sobre eles.

O segundo capítulo, denominado *A Colônia e os Povos Indígenas: Aldeamentos e Guerras*, além de focar a questão de a história da América ter precedido à chegada dos europeus, questiona se houve um encontro de culturas entre indígenas e portugueses ou uma guerra de conquista, onde ocorreram deslocamentos, dizimação, escravidão e até aldeamento desses povos pelos jesuítas, que tinham como objetivo a catequização e conseqüentemente torna-los um povo civilizados. Na mesma linha de pensamento, o autor enfatiza o fato de que esse contato e/ou dominação não se deu de forma pacífica, sem a resistência dos indígenas, como podemos observar a seguir:

Os contatos dos povos indígenas com os colonizadores não podem ser reduzidos entre extermínio e assimilação. Do período das trocas, passando pela celebração de inúmeras alianças de guerra, vivendo o desalento das epidemias de varíola, cada povo indígena reagiu aos contatos a partir de sua cultura e de seu dinamismo e inventividade (SILVA, 2010, p. 43).

No terceiro capítulo, o autor se dedica a traçar um panorama do indígena no século XIX, no qual, baseado em Manuela Carneiro da Cunha, afirma que nesse período “a questão indígena deixou de ser essencialmente uma questão de mão de obra para se tornar uma questão de terras” (SILVA, 2010, p. 52).

Nessa parte do livro, Silva (2010) discute a imagem dos índios no século XIX, frisando que os trabalhos como o de Jean-Baptiste Debret e Johann Moritz Rugendas “permitiram um conhecimento parcial da diversidade dessas populações. [...] Percebe-se nas pinturas desses artistas uma diversidade de imagens sobre os indígenas no Brasil” (SILVA, 2010, p. 56). Segundo o autor, existiam diferentes representações desses povos.

Além da imagem do índio dócil, cultivada pelo Romantismo literário sobressaía a imagem da barbárie, de inferioridade de degeneração e da

extinção do indígena. No livro *Viagem Pitoresca Através do Brasil*, Rugendas escreveu que os indígenas foram reduzidos a uma imagem de brutalidade, por causa das violentas guerras da colonização, e esse estado de brutalidade destruiu a capacidade de civilização dos mesmos (SILVA, 2010, p. 56-57).

Foi preocupação também do autor destacar que os indígenas foram usados no processo de expansão, na conquista territorial, além de uma tentativa de sedentarizá-los com o intuito de lhes ensinar ofícios, tais como: ferreiro, pedreiro e marceneiro, para servir a colônia. Além desses trabalhos, os indígenas foram usados pela Marinha brasileira e pelo Exército nos combates “intertribais, contra quilombolas e em guerras, como a desencadeada contra o Paraguai” (SILVA, 2010, p. 63). A situação gerada no Brasil Império em relação ao indígena levou a alguns levantes no qual esses povos tiveram uma participação efetiva, como nas revoltas da Cabanagem e a Cabanada.

O quarto capítulo discute a situação dos indígenas entre a tutela rondoniana e as novas missões de evangelização. Nesse trecho do livro, Silva (2010) enfatiza o fato de Rondon ter como lema: amor, ordem e progresso, sendo que tais princípios o motivaram a ficar ao lado dos indígenas, lutando por seus direitos e defendendo sua cultura e conseqüentemente suas vidas. Também nesse capítulo, percebe-se a preocupação do autor em discutir a criação do Serviço de Proteção ao Índio – SPI, o qual, embora tendo como objetivo dar assistência a todos os índios brasileiros, na prática deixava muito a desejar, o que em vários momentos resultava em “situações de fome, doenças e de redução da população, situação que contrariava aos objetivos iniciais do SPI” (SILVA, 2010, p. 74). Do mesmo modo, o autor tece algumas considerações relacionadas às missões católicas e à presença protestante na evangelização dos indígenas.

No capítulo cinco, encontraremos discussões referentes à criação da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, que tinha como objetivo dá continuidade à atividade da tutela estatal iniciada com o SPI. Nesse sentido, o autor menciona como ficou a questão indígena durante a ditadura, período no qual os indígenas, em razão da construção de estradas, sofreram com a violência dos não índios, resultando inclusive na organização dessas populações e a criação do Conselho Indigenista Missionário – CIMI, responsável por denúncias importantes da época, como o documento “Y-Juca-Pirama, O Índio: aquele que deve morrer”, no qual se

denunciavam a política indigenista e o modelo econômico brasileiro como as causas do extermínio indígena.

O sexto capítulo apresenta um panorama sobre o novo protagonismo indígena após a Constituição de 1988. Tem-se explicito, então, que é nesse documento que os indígenas conseguem assegurar o respeito “[à] sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições” (SILVA, 2010, p. 96). O penúltimo capítulo ficou dedicado à apresentação das culturas dos povos indígenas do Estado do Tocantins, no qual o autor apresenta de forma contextualizada as seis etnias que residem no nosso estado: Xerente, Apinajé, Karajá, Xambioá, Javaé e Krahô. Por fim, no capítulo oito, temos uma importante discussão relacionada às imagens que se projetam sobre os indígenas no século XXI e à questão da identidade desses povos:

Ser índio no Brasil no século XXI é mais do que pertencer a um conjunto de povos ancestrais do povo brasileiro, como algo do passado distante. Ser índio é pertencer a uma identidade, presente, viva e atuante nos cenários local, regional e nacional (SILVA, 2010, p. 140).

Ressaltamos a necessidade e importância de fazermos chegar à escola, na sala de aula, a nova historiografia e o indígena contemporâneo. Certamente, o índio não pode aparecer como vítima, mas como sujeito e cidadão do Brasil, em exercício da defesa do “direito de seus povos a terra e a vida com dignidade” (SILVA, 2010, p. 146). Enfim, nessa breve apresentação dos livros dos autores presentes na biblioteca do referido colégio, quisemos mostrar que existem produções historiográficas ricas, interessantes e atuais sobre os povos indígenas acessíveis aos professores da rede pública, visto que, como já afirmou Marc Bloch (2001, p. 45) “a história terá portanto o direito de reivindicar seu lugar entre os conhecimentos verdadeiros dignos de esforço apenas na medida em que, [...] nos permitir uma classificação racional e uma progressiva inteligibilidade”.

3.3 Proposta metodológicas para a leitura de imagens

Como temos visto, convencionou-se considerar a leitura de imagens como um processo natural, como se todos os indivíduos fossem automaticamente dotados dessa habilidade, e não como “resultado de um contínuo processo de

aprendizagem.” (AROUCA, 2012, p. 37). Tal afirmação pode ser constatada nos próprios livros didáticos. Em alguns momentos distintos, esses recursos simplesmente apresentam as imagens para os discentes, sem, contudo, lhes oferecer um roteiro de leitura apropriado.

A partir das dificuldades enfrentadas pelos professores em sala de aula, no que se refere à exploração das imagens presentes no livro didático, sentimos a necessidade de oferecermos algumas propostas de metodologias sobre o uso de imagens na sala de aula. Salientamos, entretanto, que não é nossa pretensão criar uma lista de receitas. Trata-se tão somente de sugestões colhidas de autores que se dedicam a trabalhar com a leitura imagética, mas que podem ser modificadas pelo professor, de acordo com o objetivo proposto para o uso da imagem enquanto fonte capaz de produzir conhecimento.

Entre os autores com os quais dialogamos, estão os do próprio livro didático que serviu como fonte para a nossa análise. Esses fazem questão de frisar que a coleção de *História, Para Viver Juntos*, dispõe de inúmeros documentos históricos, como as imagens e as fotografias, por exemplo, consideradas “fundamentais para a ampliação da experiência histórica, estética e valorativa dos estudantes” (BARBOSA; NEMI, 2014, p. 12). É preocupação também dos autores evidenciar que nenhum documento é portador da verdade absoluta, mas podem fornecer vestígios e representações de uma época. Em função disso, seu uso necessita de acompanhamento por parte do professor, que deve planejar de forma cuidadosa, observando os objetivos a que se propõe o trabalho com as imagens e sobre o que quer levar aos alunos.

Nemi e Barbosa (2014) colocam que, para esse planejamento, o professor precisa conhecer o documento, seus autores, o contexto histórico de sua produção e circulação. Além disso, deve ressaltar as técnicas que foram empregadas em sua produção, quem são os artistas envolvidos, qual formato tem o documento, etc. Por fim, autores apresentam algumas questões para nortear o trabalho do professor no trato com os recursos imagéticos.

- **Clareza da proposta:** A imagem será empregada como ponto de partida para iniciar a abordagem de um novo contexto histórico e/ou para finalizar uma temática? Um momento para trabalhar transição temporal e espacial? Suporte para discussões sobre gênero, etnia, ética, cidadania?

- **Mediações:** O uso da imagem está ligado à construção de hipóteses, elaboração de problemas, análise crítica, conhecimento/reconhecimento, associação, interpretação, comparação, recordação? Que relação os estudantes podem estabelecer com o contexto histórico-social da imagem discutida? Qual é sua relação com o contexto atual/histórico?
- **Informações sobre o documento:** Autoria; título; materiais utilizados na sua produção; local e época; contexto histórico-social; finalidade da sua produção; valor atribuído pela sociedade de origem; local em que se encontra atualmente.
- **O que descreve e como são representados:** ordem; hierarquia; poderes instituídos; instituições representadas; adereços e vestimentas; arquitetura; meio natural; posturas; objetos; pessoas; animais; ações, etc.
- **Análises com os alunos:** Tempo histórico; práticas sociais e culturais; relações de poder; diferenças sociais; expressões faciais; símbolos instituídos; cotidianidade; paisagens; trabalhos e ofícios, gêneros; etnias; mito; religiões; símbolos, etc.
- **Tipo de produção a ser solicitada:** com base nas mediações/diálogos estabelecidos, das discussões e hipóteses levantadas, das análises trabalhadas, definir que tipo de produção será solicitada aos alunos: pinturas, desenhos, mapas, cartazes, produção de texto, poema, redação, fichas de análise entre outros (NEMI; BARBOSA. MANUAL DO PROFESSOR, 2014, p. 13, grifos do autor).

Como pode ser observado, a proposta dos autores da coleção *Para Viver Juntos* contempla as exigências do PCNs e busca sua inclusão no Guia dos Livros Didáticos. Utiliza uma metodologia atual para a análise de imagens, todas presentes no livro do professor, porém distantes do livro destinado aos alunos.

Outro autor que nos oferece metodologias para trabalhar com imagens é Júlio Pimentel Pinto que juntamente com Maria Inez Turazzi são responsáveis pelo livro *Ensino de história: diálogos com a literatura e a fotografia*, no qual se encontram reflexões teóricas sobre a literatura e a fotografia, bem como oferece estratégias e alternativas para a construção de um conhecimento interdisciplinar, que auxiliam no desenvolvimento da competência leitora dos alunos tanto de textos escritos quanto os de natureza visual.

Segundo Pinto (2012), o livro tem como pretensão auxiliar o docente no que se refere à leitura, que inclui tanto as representações escritas quanto as visuais, afinal “por meio de palavras e imagens, palpáveis ou simbólicas a literatura e fotografia constroem representações das relações humanas.” (PINTO, 2012, p. 06). O autor chama a atenção para os múltiplos significados das imagens, porém ressalta a necessidade de oferecer aos alunos um roteiro que os ajudarão a fazer uma

exploração mais apropriada da imagem. Faz questão de frisar, a esse respeito, que “as questões são apenas uma referência para o trabalho, que pode ser enriquecido com outros aspectos” (PINTO, 2012, p. 142).

O autor divide a análise das imagens em três momentos distintos: primeiros passos; decifrando a imagem e investigando a História. Na primeira etapa, são feitas perguntas simples, tais como: Onde foi realizada a fotografia? Quando? Por quem? Trata-se de um fotógrafo profissional ou amador? Qual teria sido o seu objetivo ao realizá-la? O que essa fotografia representa? Por que o fotógrafo teria escolhido essa cena e/ ou personagem? Quem está ali retratado? Há outros elementos a serem identificados? Que aspectos interessantes à foto contém?

A segunda etapa é composta pelos seguintes questionamentos: Qual o ponto de vista do fotógrafo diante da cena/personagem (frontal, lateral, elevado etc.)? Que elementos se destacam nos diferentes planos da imagem (primeiro, segundo e terceiro)? O que podemos ver quando realizamos “recortes” imaginários na fotografia? Considerando a fotografia como um todo, o que atrai o nosso olhar e chama a nossa atenção? Quando observamos a imagem, para onde se desloca o nosso olhar (da direita para a esquerda, de baixo para cima etc.)? Há ali contrastes, comparações, metáforas ou outros recursos de linguagem?

Na última etapa, os alunos são levados a responder as questões relativas à ligação da imagem com o tempo, tais como: Quais elementos evidenciam a época em que foi tirada a fotografia (vestuário, arquitetura, hábitos etc.)? Quais aspectos da imagem podem ser comparados com os dias atuais? Como a fotografia chegou aos nossos dias? Ela pertence a uma coleção particular ou tornou-se conhecida publicamente? Qual é a sua forma de circulação e divulgação na sociedade? Como ela tem sido conservada para a posteridade? Qual a importância dessa fotografia para o estudo da História?

A proposta de Júlio Pimentel Pinto faz um importante diálogo com o texto *História e fotografia: algumas considerações*, do autor Bruno Antonio Picoli. Picoli (2012, p. 77), haja vista que igualmente considera importante reconhecer que o ato de fotografar não é natural, um simples ato sem intencionalidades, mas algo que se constitui em processo seletivo. Em razão disso, se faz necessário se perguntar qual era a intenção do autor/fotógrafo ao registrar este momento em detrimento de outro?

O autor destaca também o fato de que os indivíduos, ao serem retratados, desempenham papéis sociais. Daí a importância de observar atentamente os atores, bem como a posição ocupada por esses na cena retratada. Tal observação se faz importante porque o fotógrafo dispõe de poder para “(de)formar o real. Sua ação está imbuída de valores – estéticos, morais, hierárquicos -, e estes, às vezes são mais importantes para o historiador do que a foto em si [...]” (PICOLI, 2012, p. 78).

Ana Maria Mauad, no artigo *Através da Imagem: Fotografia e História Interfaces*, apresenta para a análise de imagens fotográficas a metodologia histórico-semiótica, na qual a imagem considerada como produto cultural é fruto de “trabalho social de produção sógnica”. Pensando por esse viés a fotografia pode tanto “contribuir para a veiculação de novos comportamentos e representações de classe que possui controle de tais meios” como “atuar como eficiente meio de controle social, através da educação do olhar” (MAUAD, 1996, p. 11).

Partindo dessa premissa, Mauad (1996) apresenta três passos para se analisar uma fotografia:

O primeiro passo é entender que, numa dada sociedade, coexistem e se articulam múltiplos códigos e níveis de codificação, que fornecem significado ao universo cultural dessa mesma sociedade. Os códigos são elaborados na prática social e não podem nunca ser vistos como entidades ahistóricas. O segundo passo é conceber a fotografia como resultado de um processo de construção de sentido. A fotografia, assim concebida, revela-nos, através do estudo da produção da imagem, uma pista para se chegar ao que não está aparente ao primeiro olhar, mas que concede sentido social à foto (MAUAD, 1996, p. 11-12).

O terceiro e último passo, segundo Mauad (1996), tem a ver com o fato de que a produção de uma imagem ser um trabalho humano de comunicação, pautado em códigos socialmente convencionados, que se “remete às formas de ser e agir do contexto no qual estão inseridas como mensagens” (MAUAD, 1996, p. 12). Em razão disso, a autora coloca que no terceiro passo deve-se: “Perceber que a relação acima proposta não é automática, posto que entre o sujeito que olha e a imagem que elabora existe todo um processo de investimento de sentido que deve ser avaliado” (MAUAD, 1996, p. 12).

Partindo de três pontos, nos quais afirma que se deve compreender a fotografia como uma escolha efetuada entre outras escolhas possíveis e também a relação entre signo e imagem e entre o plano do conteúdo e o plano da expressão, a

autora organiza fichas de análise que procura decompor a imagem fotográfica em unidades culturais²⁵, como podemos observar nos modelos abaixo:

Tabela 1 – Ficha de elementos da forma do conteúdo

AGÊNCIA PRODUTORA ANO				
Local retratado.				
Tema retratado.				
Pessoas retratadas.				
Objetos retratados. Atributo das pessoas.				
Atributo da paisagem.				
Tempo retratado (dia/noite).				
Nº da foto.				

Fonte: Revista Tempo, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 73-98, 1996.

Tabela 2 – Ficha de elementos da forma da expressão

AGÊNCIA PRODUTORA. ANO. Tamanho da foto.				
Formato da foto e suporte (relação com o texto escrito).				
Tipo de foto.				
Enquadramento I: sentido da foto (horizontal ou vertical).				
Enquadramento II: direção da foto (esquerda, direita, centro).				

²⁵. Ler ECO, Umberto. **As formas do conteúdo**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

Enquadramento III: distribuição de planos.				
Enquadramento IV: objeto central, arranjo e equilíbrio.				
Nitidez I: foco.				
Nitidez II: Impressão visual (definição de linhas).				
Nitidez III: iluminação				
Produtor: amador ou profissional				
Nº da foto				

Fonte: Revista Tempo, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 73-98, 1996.

Segundo a autora, depois da decomposição da fotografia em unidades culturais, essas precisam ser realocadas em categorias espaciais, tais como:

- Espaço fotográfico: compreende o recorte espacial processado pela fotografia, incluindo a natureza deste espaço, como se organiza, que tipo de controle pode ser exercido na sua composição e a quem este espaço está vinculado – fotógrafo amador ou profissional – bem como os recursos técnicos colocados à sua disposição.
- Espaço geográfico: compreende o espaço físico representado na fotografia, caracterizados pelos lugares fotografados e a trajetória de mudanças ao longo do período que a série cobre. Tal espaço não é homogêneo, mas marcado por oposições como campo/cidade, fundo artificial/natural, espaço interno/externo, público/privado etc.
- Espaço do objeto: compreende os objetos fotografados tomados como atributos da imagem fotográfica. Analisa-se, nesta categoria, a lógica existente na representação dos objetos, sua relação com a experiência vivida e com o espaço construído. Neste sentido, estabelece-se uma tipologia básica constituída por três elementos: objetos interiores, objetos exteriores e objetos pessoais.
- Espaço da figuração: compreende as pessoas e animais retratados, a natureza do espaço (feminino/masculino, infantil/adulto), a hierarquia das figuras e seus atributos, incluindo-se aí o gesto. Tal categoria é formada pelos itens pessoas retratadas, atributos da figuração, tamanho, enquadramento e nitidez.
- Espaço da vivência (ou evento): nela estão circunscritas as atividades, vivências e eventos que se tornam objeto do ato fotográfico. O espaço da vivência é concebido como uma categoria sintética, por incluir todos os espaços anteriores e por ser estruturada a partir de todas as unidades culturais (MAUAD, 1996, p. 13-14).

Mauad (1996) deixa claro que as unidades culturais podem ser encontradas em campos espaciais diferentes, pois há uma intersecção entre esses, o que possibilita “o restabelecimento dos códigos de representação social de comportamento, no seu marco de historicidade” (MAUAD, 1996, p. 14). Sua proposta metodológica pode ser adaptada de acordo com a série e/ou turma na qual o professor vai trabalhar. Nesse sentido, a própria autora lembra “que toda metodologia, longe de ser um receituário escrito, aproxima-se mais a uma receita de bolo, na qual, cada mestre-cuca adiciona um ingrediente a seu gosto” (MAUAD, 1996, p. 14).

Em seu livro *Temas e linguagens da história: ferramentas para a sala de aula no Ensino Médio*, Roberto Catelli Junior também propõe metodologias para a análise das imagens. Em suas palavras, “trabalhar com imagens deve ser, antes de tudo, um exercício do pensar, de elaborar argumentos e construir hipóteses e ideia a partir dos elementos dados” (CATELLI JUNIOR, 2009, p. 18).

Ainda segundo o autor, as imagens têm uma forte relação com as intenções de quem as produziu. Em razão disso, para se analisar uma imagem devemos primeiro fazer uma análise crítica acerca do seu autor. Catelli Junior (2009) coloca que, conhecendo o autor e a época na qual ele viveu, começa-se a entender os possíveis objetivos que ele tinha ao produzir aquela imagem, aquele momento, entre outros possíveis. Nessa perspectiva, o autor formula as seguintes questões:

Existe uma cor predominante? Que sensação nos transmite? Por que certos objetos estão presentes? As personagens estão fazendo algo? O que seus rostos expressam? A obra está relacionada a alguma escola ou estilo específico? Após a descrição da obra é hora de nos aventurarmos em sua interpretação. Nessa etapa o autor faz os seguintes questionamentos: Que relações existem entre essa obra e o período em que foi produzida? Qual seria a visão do autor sobre aquele evento retratado? Que conclusões o grupo pode chegar a respeito da obra? Há diferentes interpretações sobre a obra ou alguns elementos dela? (CATELLI JUNIOR, 2009, p. 10;19)

Em complemento, sugere que se trabalhe com mais de uma imagem sobre o tema escolhido, visto que “exercitar a comparação pode sempre ser um bom caminho para que o aluno compreenda o caráter subjetivo das imagens e perceba a necessidade de se realizar uma análise cuidadosa” (CASTELI JUNIOR, 2009, p. 25). O autor lembra, por fim, que, quando se trabalha com comparação, essa só deve ser feita depois de todo o roteiro, ai sim, deve se comparar as imagens, levando em

consideração alguns aspectos presentes e/ou ausentes. As questões²⁶ abaixo são baseadas no roteiro proposto por Catelli Junior (2009), porém modificadas para servir ao nosso propósito, a temática indígena.

Figura 17 – ancião e crianças do povo Xerente usando sua pintura corporal que representa o pertencimento aos clãs

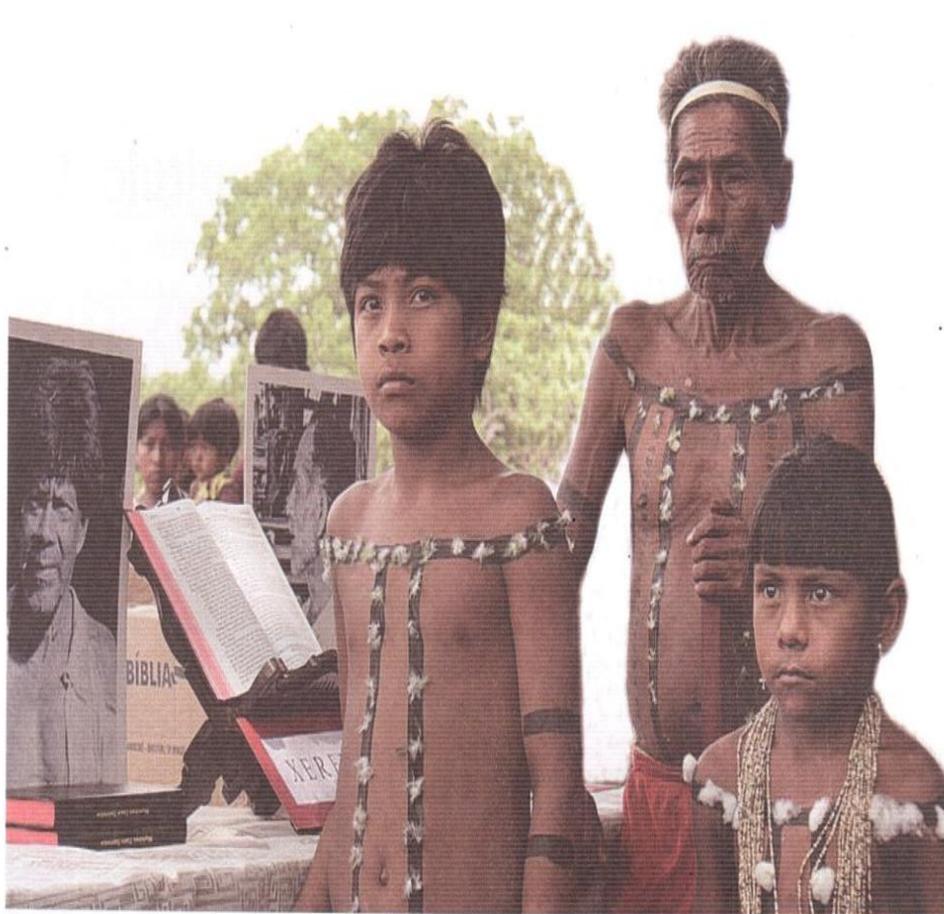


Foto: Acervo da Segunda Igreja Batista de Palmas

Ancião e crianças do povo Xerente usando sua pintura corporal que representa o pertencimento aos clãs

Fonte: Silva, Cleube da, Uma outra história brasileira – Os indígenas na construção do Brasil – 1ª Edição – Recife: Soler, 2010, p. 10.

²⁶. Para uma leitura integral acerca de tais questões, ver CATELLI JUNIOR, Roberto. **Temas e linguagens da história: ferramentas para a sala de aula no ensino médio.** São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula)

Figura 18 – Jovem índia Xavante operando uma câmera

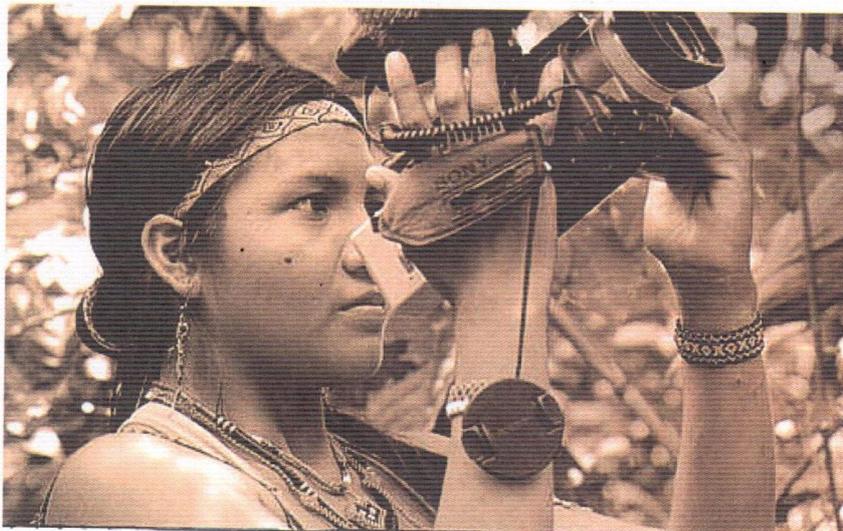


Foto: Vicent Carelli / Video na Aldeia

Jovem índia Xavante operando uma câmera

Fonte: Silva, Cleube da, Uma outra história brasileira – Os indígenas na construção do Brasil – 1ª Edição – Recife: Soler, 2010, p. 13.

Figura 19 – Homens do povo Xerente executando a dança do tamanduá



Foto: Cemilison Nolasco

Homens do povo Xerente executando a dança do tamanduá.

Fonte: Silva, Cleube da, Uma outra história brasileira – Os indígenas na construção do Brasil – 1ª Edição – Recife: Soler, 2010, p. 112.

1. Nas fotografias que retratam os indígenas tocantinenses existem diferenças quanto à forma de representação?
2. Os dados biográficos presentes (no caso somente o nome dos fotógrafos) podem ajudar a explicar as obras? Explique.
3. Analise o desenho dos corpos, as expressões das pessoas e o ambiente presente nas fotografias. Eles apresentam o mesmo traço? Explique as diferenças.
4. Qual é a expressão facial dos indígenas nas fotografias? Trazem-nos as mesmas sensações?
5. É possível afirmar que os autores/fotógrafos dessas estão representando os indígenas a partir de pontos de vista diferentes? Justifique.

Outra metodologia interessante foi encontrada na obra de João Luiz Maximo da Silva, intitulada *Ensino de História em EJA: Identidade e imagens*. O autor faz a proposta de trabalhar a imagem interligada a outra fonte, no caso, o documento escrito. Silva (2012) a exemplifica utilizando a *Primeira Missa no Brasil: o nascimento do Brasil em texto e imagem*, na qual apresenta um breve comentário sobre o fato histórico, fazendo um paralelo com a carta escrita por Pero Vaz de Caminha. O autor deixa claro que o objetivo desse tipo de atividade não é discutir o episódio do descobrimento do Brasil, e sim abordar o simbolismo presentes tanto na pintura de Victor Meirelles do século XIX quanto na carta de Caminha do século XVI.

De acordo Silva (2012), é de suma importância a leitura do fragmento da carta de Caminha para que os alunos percebam qual era a perspectiva dos portugueses em relação aos indígenas e à nova terra. Para tanto, nos oferece um pequeno roteiro para que os discentes não deixem de considerar os aspectos mais importantes descritos por Caminha. Abaixo, um fragmento da referida carta.

Documento

A Carta, Pero Vaz de Caminha, 1500
(trecho do documento)

Domingo, 26 de abril: Ao domingo de Páscoa pela manhã, determinou o Capitão de ir ouvir missa e pregação naquele ilhéu. Mandou a todos os capitães que se apresentassem nos batéis e fossem com ele. E assim foi feito. Mandou naquele ilhéu armar um esperavel, e dentro dele um altar mui bem corregido. E ali com todos nós outros fez dizer missa, a qual foi dita pelo padre frei Henrique, em voz entoada, e oficiada com aquela voz pelos outros padres e sacerdotes, que todos eram ali. A qual missa, segundo meu parecer, foi ouvida por todos com muito prazer e devoção. Ali era com o Capitão a bandeira de Cristo, com que saiu de Belém, a qual esteve sempre levantada, da parte do Evangelho.

Ali disse missa o padre frei Henrique, a qual foi cantada e oficiada por esses já ditos. Ali estiveram conosco, a ela, perto de cinquenta ou sessenta deles (índios), assentados todos de joelho assim como nós. E quando se veio ao Evangelho, que nos erguemos todos em pé, com as mãos levantadas, eles se levantaram conosco, e alçaram as mãos, estando assim até se chegar ao fim; e então tornaram-se a assentar, como nós. E quando levantaram a Deus, que nos pusemos de joelhos, eles se puseram assim como nós estávamos, com as mãos levantadas, e em tal maneira sossegados que certifico a Vossa Alteza que nos fez muita devoção.

Estiveram assim conosco até acabada a comunhão; e depois da comunhão, comungaram esses religiosos e sacerdotes; e o Capitão com alguns de nós outros. E alguns deles, por o Sol ser grande, levantaram-se enquanto estávamos comungando, e outros estiveram e ficaram. Um deles, homem de cinquenta ou cinquenta e cinco anos, se conservou ali com aqueles que ficaram. Esse, enquanto assim estávamos, juntava aqueles que ali tinham ficado, e ainda chamava outros. E andando assim entre eles, falando-lhes, acenou com o dedo para o altar, e depois mostrou com o dedo para o céu, como se lhes dissesse alguma coisa de bem; e nós assim o tomamos!

E segundo o que a mim e a todos pareceu, esta gente, não lhes falece outra coisa para ser toda cristã, do que entenderem-nos, porque assim tomavam aquilo que nos viam fazer como nós mesmos; por onde pareceu a todos que nenhuma idolatria nem adoração têm. E bem creio que, se Vossa Alteza aqui mandar quem entre eles mais devagar ande, que todos serão tornados e convertidos ao desejo de Vossa Alteza. E por isso, se alguém vier, não deixe logo de vir clérigo para os batizar; porque já então terão mais conhecimentos de nossa fé, pelos dois degredados que aqui entre eles ficam, os quais hoje também comungaram.

Deste Porto Seguro, da Vossa Ilha de Vera Cruz, hoje, sexta-feira, primeiro dia de maio de 1500.

Pero Vaz de Caminha.

Fonte: Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua000283.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2011.

Fonte: SILVA, João Luiz Maximo da. Ensino de História em EJA: Identidade e imagens. São Paulo: Moderna, 2012.

Tabela 3 – Roteiro de leitura da carta

Roteiro de leitura da carta
1. Quem é o narrador?
2. Qual é a visão do narrador sobre o espaço?
3. Qual é o tema da descrição?
4. Quem são os personagens descritos?

5. Como o narrador descreve os personagens?
6. Qual é a relação dos personagens com o fato apresentado?

Fonte: SILVA, João Luiz Maximo da. Ensino de História em EJA: Identidade e imagens. São Paulo: Moderna, 2012.

Finda essa leitura, o autor destaca que o professor necessita contextualizar o acontecimento, deixando claro para os alunos que apesar de ter sido escrita por uma testemunha dos fatos, a carta é uma representação, é o ponto de vista dos portugueses, intermediado pelo escrivão da frota.

O professor deve, ainda, deter-se ao trecho no qual o escrivão descreve a missa, o qual depois de ser analisado junto com os alunos, poderá ser objeto de atividade. Essa consiste em confronto entre o desenho da primeira missa e o que foi descrito por Pero Vaz de Caminha. O autor lembra que a qualidade dos desenhos não tem importância, sendo esse apenas um passo para que os discentes percebam que seus desenhos são representações que refletem suas visões e também o tempo presente. Só a partir desse ponto o professor apresenta o quadro da Primeira Missa, não se esquecendo de indagar sobre a visão do artista e o peso da visão do Brasil do século XIX.

Figura 20 – Primeira Missa no Brasil, Victor Meirelles, 1860. Óleo sobre tela, 268 x 356 cm.



Fonte: Silva, João Luiz Maximo da. Ensino de História em EJA: Identidade e imagens. São Paulo: Moderna, 2012.

Para a leitura do quadro Silva (2012) apresenta o seguinte roteiro:

Tabela 4 – Roteiro de leitura do quadro

<ol style="list-style-type: none">1. Observe com atenção o “cenário” que emoldura o acontecimento representado pelo artista: vegetação, céu, mar etc.2. Classifique os tipos humanos presentes na imagem.3. Observe a disposição dos tipos humanos e de outros elementos na imagem. Qual é o ponto central da cena?4. Observe a “iluminação”. Como o artista utiliza as diferenças de tom nas cores para representar o episódio?

Fonte: Silva, João Luiz Maximo da. Ensino de História em EJA: Identidade e imagens. São Paulo: Moderna, 2012.

Procedendo a essa leitura da imagem, o professor partirá para uma comparação do quadro com a carta, fazendo algumas indagações, tais como: “Quais elementos descritos na missiva estariam representados na pintura? O artista teria sido fiel à cena presenciada e narrada pelo escrivão? O pintor estaria preocupado com a fidelidade da cena ou a uma ideia preconcebida do fato” (SILVA, 2012, p. 44). Para finalizar a atividade, Silva (2012) propõe que se faça uma discussão sobre a intencionalidade do pintor ao representar, no século XIX, esse acontecimento do século XVI. Nesse momento, é importante que o docente deixe claro que a composição visual do quadro reflete os valores do século XIX, principalmente no que se refere à visão romântica dos indígenas como bons selvagens e seu papel na construção da identidade nacional.

. Sabemos que nossa contribuição na apresentação de propostas metodológicas para o trabalho com a temática indígena através das imagens ainda é irrisória, porém acreditamos que essas poderão ser melhoradas e adaptadas pelos professores em sala de aula. O importante é que o professor sinta-se seguro para ousar e usar as imagens como fonte de conhecimento, sempre levando em consideração que tais recursos devem ser explorados pelos alunos a partir de um roteiro de análise proposto pelo professor, aqui compreendido como o condutor do processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pesquisa perseguimos o objetivo de analisar os discursos imagéticos sobre os indígenas, presentes nos livros didáticos de História do ensino fundamental - recortada na coleção *Para Viver Juntos* – e de como os alunos, de uma escola específica, representam os indígenas. Depois dessa investigação, tentamos apontar caminhos para os problemas encontrados e elaboramos um capítulo para propor metodologias específicas para o uso das imagens na sala de aula.

A fecundidade da História está, justamente, na capacidade de retomar aspectos do passado numa outra perspectiva. Nada melhor do que usar o complexo universo da sala de aula, para usar novas metodologias que ajudem a retomar novas dimensões do passado indígena, a partir do uso das imagens. Logo, compreendemos que os saberes históricos podem ser constantemente reafirmados, negados ou transformados pelos sujeitos do universo escolar. Conforme Silva e Fonseca (2007, p. 63-64): “É nas relações entre professores, alunos, saberes, materiais, fontes e suportes que os currículos são, de fato, reconstruídos”.

Vimos que a transformação da Lei 11.645/2008 em currículo representa um desafio para o professor de História. Porém, a inclusão da temática indígena no currículo pode levar ao questionamento de práticas e sujeitos historicamente estabelecidos na posição central. Como diz Guacira Lopes Louro (2013, p.43), “a universalidade e a estabilidade deste lugar central resultam de uma história que tem sido constantemente reiterada – e por isso parece tão verdadeira – do mesmo modo que a posição do excêntrico não passa de uma elaboração que integra esta mesma história” (LOURO, 2012, p.43). A integração das outras culturas ao universo escolar tem sido feita via data comemorativa, “dia do índio”, “do negro”, “da mulher” etc. Através delas procurou-se promover uma inversão aparente, incluindo-os em momentos excepcionais, o que acaba reforçando, “mais uma vez, seu significado de diferente e de estranho” (LOURO, 2012, p.45). Já que apenas momentaneamente eles são apresentados e celebrados como exemplares de outra cultura (LOURO, 2012, p.45). Enfim, essas atividades são apenas complementares ao programa “normal” e não chegam a desestabilizar o cânon oficial.

De forma geral, como diz Marcos Silva (2015, p.140) a História é sequestrada aos alunos do nível fundamental no Brasil, já que caracterizada por ser uma narração retrospectiva do que se chama “História da Humanidade” com exclusões muito claras. Assim, é possível registrar a exclusão de homens e mulheres da História, ou seja, a eliminação dos seres humanos que não são identificados como importantes, que não ocupam as posições centrais. Certamente, como diz Silva (2015, p.144) esses excluídos sociais, étnicos e culturais aparecem no conjunto das sociedades estudadas, como minorias.

Para Guacira Louro (2012, p.44), as “minorias” seriam os excêntricos, os extravagantes, os esquisitos. Em suas palavras: “Tudo ganha sentido no interior dessa lógica que estabelece o centro e o excêntrico [...]. Ao conceito de centro veiculam-se, frequentemente, noções de universalidade, de unidade e de estabilidade” (LOURO, 2012, p.44). Assim, “Os sujeitos e as práticas culturais que não ocupam este lugar recebem as marcas da particularidade, da diversidade e da instabilidade” (LOURO, 2012, p.44). Nesse sentido, de romper com seu caráter de excepcionalidade, podemos enxergar um avanço enorme na inclusão da temática indígena no currículo escolar, cada vez mais novas facetas das relações entre os indígenas e não indígenas serão reveladas, já que estes vão passando na historiografia, dos “bastidores” ao “palco”, como afirma Almeida (2013).

Outro avanço importante, que merece ser registrado, é o aumento das discussões sobre importantes questões acerca do ensino de História no Brasil. Dentre os desafios, como ressalta Ferreira e Franco (2008) está a produção e difusão do livro didático e, o controle da História a ser contada nos livros. Os autores frisam que:

Atualmente, a rede pública adquire seus livros didáticos através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do MEC, seja para o ensino fundamental, seja para o ensino médio – neste último caso, trata-se do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). A cada três anos os livros são apresentados pelas editoras, são analisados por pareceristas da área designados pelo PNLD e, quando são aceitos, passam a constar do *Guia de livros didáticos*. Nele os professores da rede pública escolhem o livro que adotarão no próximo ciclo de três anos, e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) negocia a compra com as editoras (FERREIRA, FRANCO, 2008, p.80.).

Em razão das disputas entre as editoras, elas fazem pesquisa de mercado e investem numa equipe para a elaboração de manuais didáticos que precisam passar

pelo crivo de especialistas que avaliam sua inclusão ou não no Guia dos Livros Didáticos:

Célia Cristina de Figueiredo Cassiano, em sua tese de doutorado, procura mostrar como, nos primeiros anos do PNLD, criado em 1985, os manuais escolhidos pelos professores eram em sua maioria reprovados pela equipe de avaliação do MEC. Esse descompasso entre o que o MEC julgava aceitável e os materiais que os professores escolhiam constituiu um grande problema que começou a ser controlado a partir de 1996, ano em que saiu o primeiro *Guia de livros didáticos*, uma lista de livros aprovados na qual os professores deveriam escolher os manuais a serem adotados. Juntamente com o *Guia*, o MEC também passou a fornecer diretrizes pelas quais os livros deveriam se orientar: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Essas tentativas de fiscalização buscavam melhorar o crivo na escolha dos materiais e também legitimar, através da ação estatal, os direcionamentos dados ao PNLD a partir de 1996. Essa seleção 'oficial', embora tenha criado um padrão qualitativo para a feitura dos materiais, ainda está longe de produzir livros que atendam aos requisitos de qualidade desejáveis do ponto de vista historiográfico (FERREIRA, FRANCO, 2008, p.81).

Certamente, esses instrumentos legais de avaliação e de controle criou um padrão de qualidade para o livro didático brasileiro. Pode-se citar aí o rigor no projeto gráfico, no uso de imagens, na didatização dos conteúdos, nas propostas diversificadas de atividades que aparecem em vários momentos, etc.²⁷ Porém, o próprio PNLD (2014) reconhece que as mudanças ocorridas na área de História e do Ensino de História, não conseguem chegar ao livro didático com a precisão e velocidade desejada pelo programa. Com relação à coleção analisada, ressaltou-se que:

Os grupos indígenas são retratados a partir das relações travadas com os europeus no período colonial brasileiro. São fornecidos dados sobre suas influências na culinária e nas denominações linguísticas. Há também lugar para discutir as lutas e conquistas de direitos contemporâneos dos indígenas, como a questão da demarcação de terras e a preservação de seus valores, tradições e identidades [...] A representação desses grupos no período colonial faz-se a partir da história dos tupis-guaranis, concedendo pouca visibilidade aos demais grupos indígenas (PNLD, 2014, p. 90).

Certamente, as imagens dos indígenas presentes na coleção apresentam a mesma estrutura pensada para o texto da coleção. Elas aparecem a partir das relações com os europeus, ilustram o período colonial e desaparecem no Brasil

²⁷ O próprio PNLD (2014) ao avaliar a Coleção Para Viver Juntos ressalta que: “projeto gráfico-editorial da coleção caracteriza-se pela sua qualidade e cuidado ao inserir imagens, textos e boxes de forma adequada, sendo elementos convidativos para observação, leitura e análise. [...]” p. 90.

Império, principalmente após 1840! Depois, reaparecem no século XX. Assim, os povos indígenas são retirados do calabouço histórico a que foram renegados e reaparecem como num passe de mágica, no período de expansão territorial promovido por Getúlio Vargas, a partir da década de 1930, na famosa Marcha Para Oeste, do Estado Novo (1937-1945), e logo depois na década de 80, lutando por direito na constituinte de 1988.

Como a nova historiografia sobre os povos indígenas ainda não está presente na coleção, o “índio” não aparece como sujeito, não é protagonista da sua história. Outro sério desafio na implantação da lei está no despreparo dos professores do ensino básico (Fundamental II). Para o futuro professor de História ainda falta incluir na sua grade curricular a disciplina de História e cultura indígena, assim, ele terá condições de questionar os conteúdos apresentados no livro didático e de buscar subsídios para suas aulas. Já para os professores formados antes da aprovação da Lei 11.645 investir na formação continuada, na qual essas novas discussões sobre a temática indígena fossem apresentadas com o intuito de criar mecanismos para que esse conhecimento chegue à sala de aula.

Diante dos enormes desafios para a implantação da Lei, não foi surpresa a imagem dos indígenas apresentada pelos alunos do 7º ano “B” vespertino do Colégio Estadual José Luiz Siqueira. Eles reproduziram na íntegra o indígena presente em seu livro didático. O que nos possibilitou articular os conteúdos presentes no livro didático com discussões mais recentes sobre a temática indígena que lhes possibilitou elaborar uma contranarrativa relacionada à temática em estudo. Tão importante quanto à desconstrução dos discursos de cunho preconceituoso, presentes em algumas imagens, é o fato de que esse recurso pode ser usado intercalado ao texto escrito.

Enfim, reconhece-se o valor das imagens enquanto recurso pedagógico, e a necessidade de aprender a aproveitar todo o seu potencial. Vimos a necessidade das editoras e seus profissionais, levarem mais a sério os conteúdos imagéticos presentes em suas coleções e dos cursos de licenciaturas estarem mais articulados com o ensino básico, para melhor formar seus futuros profissionais. Apontamos alguns caminhos metodológicos para o trabalho com imagens de indígenas no livro didático, já que “um livro didático deveria levar em conta que as crianças e jovens aos quais se dirige possuem um futuro, cuja configuração também depende da consciência histórica que lhes foi dada” (RÜSEN, 2011, p. 127).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Celestino de. Os Índios na História: avanços e desafios das abordagens interdisciplinares e a contribuição de João Monteiro. **Revista de História Social**. Nº 25, 2013.

_____. Metamorfose indígena: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro. **Revista do Arquivo Nacional**, 2013.

AMANTINO, Márcia. **O mundo das feras: Os moradores do sertão oeste de Minas Gerais – século XVIII**. 2001. 307f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2001.

ARROUCA, Carlos Augusto Cabral. **Arte na escola: como estimular um olhar curioso e investigativo nos alunos dos anos finais do ensino fundamental**. São Paulo: Editora Anzol, 2012.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Entrevista: Gersem José dos Santos Luciano-Gersem Baniwa. **Revista História Hoje**, v. 1, nº 2, p.127-148 – 2012.

BENJAMIM, Walter. A pequena história da fotografia. In: _____. **Magia, arte e técnica: ensaios sobre a literatura e a história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985. Obras escolhidas. V.1.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Livros Didáticos Entre Textos e Imagens. In: **O Saber Histórico na Sala de Aula**. 11 Ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Apresentação da Revista História Hoje**. Vol. 1 nº 2. ANPUH – Brasil, 2012.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.

_____. **Guia do livro didático:** PNLD/2014: História. Brasília: Ministério da Educação Básica. Disponível em www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/4661-guia-pnld-2014. Acesso em: 12/09/2015.

BURKE, Peter. **Testemunha Ocular:** história e imagem. São Paulo: EDUSC, 2004.

BUENO, João Batista Gonçalves. **Perspectivas históricas sobre as transformações e permanências das práticas de leitura de imagens visuais propostas em livros didáticos de história, a partir de 1998 até 2008.** Texto integrante dos anais do XX Encontro Regional de História: História e Liberdade. ANPUH/SP – UNESP-Franca. 06 a 10 de setembro de 2010.

CATELLI JUNIOR, Roberto. **Temas e linguagens da história:** ferramentas para a sala de aula no ensino médio. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula)

CERTEAU, Michel de. Operação Historiográfica. In: _____. **A escrita da História.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

CHARTIER, Roger. **História Cultural – Entre práticas e representações.** Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 1990.

COELHO, Mauro Cezar. As populações indígenas no livro didático ou a construção de um agente histórico ausente. In: COELHO, Vilma de Nazaré B aia; MAGALHÃES, Ana Del Tabor (org). **Educação para a diversidade:** olhares sobre a educação para as relações étnico-raciais. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. p.97-111.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador.** Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. Desafios do ensino de história. **Estudos Históricos.** Rio de Janeiro. V.2, n.41. Jan/jun, 2008, p.79-93.

_____. **Aprendendo História:** reflexão e ensino. 2 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História:** experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003.

FRONZA, Marcelo; RIBEIRO; Renilson Rosa. Aulas de História: a formação de alunos-leitores de mundo na contemporaneidade. In: **Espaço Pedagógico.** V.21,n.2. Passo Fundo, jul./dez, 2014, p.304-317.

GASKELL, Ivan. História das imagens. In: BURKE, Peter. (org.) **A escrita da História novas perspectivas.** São Paulo: UNESP, 1992. p.237-271.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes do paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, Emblemas, Sinais:** morfologia e História. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

GOMES, Luana Barth. **Legitimando saberes indígenas na escola.** 2011. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

GONTIJO, Rebeca. Identidade nacional e ensino de história: a diversidade como “patrimônio sociocultural”. In: ABREU, Raquel; SOIHER, Rachel. **Ensino de História** : conceitos, temáticas e metodologia. 2 ed. Rio de Janeiro: casa da palavra, 2009.

GUIMARÃES, Tereza Martha. O índio nos livros didáticos. In: JUREMA, Ana L. (org.). **Anais do Seminário Livro Didático**: discriminação em questão. Recife: Secretaria de Educação, 1989. p, 47-54.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; SILVA, Aracy Lopes. (org.) **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 4 ed.. São Paulo: Global; Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 2004.

HUPP, Wallace Manoel. **Leitura de imagens em livros didáticos de história**: análise de propostas da produção do saber histórico escolar. Curitiba: Appris, 2014.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. In: _____. **História e Memória**. 4 ed. São Paulo: UNICAMP, 1996, p.115-138.

LEITE, Míriam Moreira. **Retratos de Família**: Leitura da Fotografia Histórica. 3 ed. São Paulo: EdUSP, 2001.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. Um olhar sobre a presença das populações nativas na Invenção do Brasil. In: SILVA, Aracy L. da; GRUPIONI, Luís D. B. (Org.) **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO,1995. p. 407-419;

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In Louro, Guacira L, FELIPE, Jane; GOELLNER. **Corpo, gênero e Sexualidade**: um debate com temporâneo na educação. 8 ed.Petrópolis, Vozes, 2008. p.41-52.

MAUAD, Ana Maria. Através da Imagem: fotografia e história interfaces. **Tempo**. Rio de Janeiro, v.1, n.2, 1996, p.73-98.

_____. Entre retratos e paisagens, as imagens do Brasil oitocentista. In: BELLOTO, Manuel e MARCONDES, Neide (org.). **Turbulência Cultural em Cenários de Transição. O século XIX Ibero-americano**. São Paulo: EdUSP, 2005. p.131-145.

MARTINS, Estevão de Rezende. Historicidade e consciência histórica. In: _____. (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino De História**. Curitiba: UFPR, 2010, p.7-10.

MELATTI, João C. **Índios do Brasil**. 7 ed. Brasília: EDUNB, 1993.

MENESES, Ulpiano Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, história visual. Balanço provisório, propostas cautelares **.Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.23, n.45, p.11-36, jul. 2003.

MIRAS, Marina. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In: **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Editora Afiliada, 2002.

MOREIRA, Vânia Maria Losada. Os índios na história política do Império: avanços, resistências e troços. **Revista História Hoje**, v. 1, nº 2, p.269-274 – 2012.

NEMI, Ana Lúcia Lana; BARBOSA, Muryatan Santana. **Para Viver Juntos**: história, 6º, 7º, 8º e 9º ano: ensino fundamental. 3. Ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

OLIVEIRA, Itamar Freitas; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Cultura histórica e livro didático ideal: algumas contribuições de categorias rüsenianas para um ensino de História à brasileira. **Espaço Pedagógico**. V.21, Passo Fundo. Jul./dez 2014. p.223-234.

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas artes visuais**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

PAIVA, Eduardo França. **História & Imagens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PICOLI, Bruno Antônio. História e Fotografia: algumas considerações. **Visão Global**. Edição Especial, Joaçaba, 2012, p.73-84.

PINTO, Júlio Pimentel. **Ensino de história**: diálogos com a literatura e a fotografia. São Paulo: Moderna, 2012.

RODRIGUES, Isabel Cristina. A temática indígena nos livros didáticos de História do Brasil para o ensino fundamental. In: ARIAS NETO, José Miguel (org.). *Dez anos de pesquisas em ensino de História*. Londrina: Atrito Art, 2005. p. 287-296.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. MARTINS, Estevão; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: UFPR. 2010, p.109-127.

SILVA, Cleube Alves da. **Uma outra história brasileira – Os indígenas na construção do Brasil** – volume único / Cleube Alves da Silva... [et al] – 1ª. Edição – Recife: SOLER, 2010.

SILVA, Edson. O ensino de história indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. **Revista História Hoje**. Dossiê... vol. 1, n.2, 2012. p.213-225.

SILVA, Edlene Oliveira. Relações entre imagens e textos no ensino de História. **SAECULUM- Revista de História**. V,22, João Pessoa, jan./jun. 2010, p.173-188.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar história no século XXI**: em busca do tempo entendido. Campinas: Papyrus, T2007.

SILVA, Maria de Fátima Barbosa. Livro didático de História: Representações do 'índio' e contribuições para a alteridade. **Revista História Hoje**, v. 1, nº 2, p.151-168 – 2012.

SILVA, Maria da Penha. A temática indígena no currículo escolar à luz da Lei 11.645/2008. Disponível em: [http://www.pppg.ufma.br/cadernosdepesquisa/uploads/files/Artigo%204%20v17%20n2\(2\).pdf](http://www.pppg.ufma.br/cadernosdepesquisa/uploads/files/Artigo%204%20v17%20n2(2).pdf). Acesso em: 10 ago. 2015.

SILVA, Edson. O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. **Revista História Hoje**, v. 1, nº 2, 2012. p.213-223.

SILVA, João Luiz Maximo da. **Ensino de história em EJA: identidade e imagens**. São Paulo: Moderna, 2012.

SOUZA, Laura de Mello e. **O Diabo e a Terra de Santa Cruz: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial**. São Paulo: Cia das Letras, 1986

.TODOROV, Tzvetan. **A Conquista da América: a questão do outro**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ANEXOS
QUESTIONÁRIO – ALUNOS

Ano: () 6º ano () 7º ano () 8º ano () 9º ano

Escola: () Municipal () Estadual

1 – Conhece alguma música que fale sobre os povos indígenas? () sim () não
Qual (is)? _____

2 – Sabe de algum livro sobre os povos indígenas? () sim () não.
Qual (is)? _____

3 – Em tua escola fazem estudo sobre os povos indígenas? () sim () não.

4 – Em que época teu professor trabalha sobre os indígenas?

() Próximo ao Dia do Índio () Em vários momentos durante o ano letivo.

5 – Já viu algum índio? () sim () não Onde? _____

6 – Existe comunidade indígenas em Wanderlândia? () sim () não.

7 – E no Estado do Tocantins? () sim () não.

8 – E no Brasil? () sim () não.

9 – De que forma o índio aparece no seu livro didático de História?

QUESTIONÁRIO – PROFESSOR

Formação:

() Ensino Médio completo (com magistério).

() Ensino Superior () em andamento () completo.

Curso: _____

() Pós graduação () Mestrado () Doutorado.

Tempo de serviço na área?

() até 1 ano () de 1 a 5 anos () de 5 a 10 anos () mais de 10 anos

- Quantas e em quais turmas você ministra aula de História? _____

- Qual a sua opinião sobre as imagens presentes no livro didático de História?

- Você costuma trabalhar com essas imagens? () sim () não () as vezes

- Se trabalha com o uso de recursos imagéticos, qual a metodologia empregada para a análise da imagem? Descreva-a.

- O que você acha do trabalho com imagens em sala de aula?

- Conhece algum autor que trabalha com a leitura de imagens? () sim () não qual (is)? _____

- Tem conhecimento de algum método em específico para o trabalho com imagens? () sim () não. Qual (is)? _____

- Tem interesse em relação a temática indígena? () sim () não.

- Já fez algum curso e/ou outro tipo de formação relacionado a temática indígena? () sim () não. Qual? _____

- Conhece algum livro de literatura que trate da temática indígena? () sim () não Quais? _____

- Conhece algum autor indígena? () sim () não Qual (is)? _____

- Existe algum material sobre os povos indígenas na Biblioteca da escola onde você trabalha? () sim () não. Qual (is)? _____

- Em que período trabalha a temática indígena na sala de aula?

() Próximo ao Dia do Índio () Em vários períodos do ano.

- Que tipo de trabalho realiza em relação a temática indígena? _____

- Conhece a Lei 11.645/2008, que institui a obrigatoriedade do Ensino da História da Cultura afro-brasileira e indígena nas escolas brasileiras? () sim () não

- Como ficou sabendo sobre a Lei? _____

- Qual a avaliação que você faz dos conteúdos relacionados a temática indígena presente no livro didático de História utilizado na escola?

() ótimo () bom () pode melhorar () pobre.