



A IMAGEM DOS POVOS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO SEGUNDO E TERCEIRO ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTEXTOS, CAMINHOS E ALTERNATIVAS

*THE IMAGE OF INDIGENOUS PEOPLES IN THE HISTORY TEXTBOOKS OF THE
SECOND AND THIRD YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION: CONTEXTS,
PATHWAYS AND ALTERNATIVES*

Cintia Gomes da Silva
Roseane Maria de Amorim
Universidade Federal de Alagoas -UFAL

Resumo

Este artigo apresenta uma discussão sobre o livro didático no Brasil, especificamente sobre o livro de História, como ocorreu seu surgimento e a forma como esse livro é considerado e trabalhado pelo professor e professora, ou seja, seus avanços e retrocessos na disciplina de História. Posteriormente, trazemos a análise das imagens dos povos indígenas explícitas nos livros didáticos de História do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, em um enfoque crítico e reflexivo, relacionando, ao mesmo tempo, à compreensão sobre a imagem do índio trazida para os educandos e educandas dos anos iniciais. Assim, é necessário refletirmos que o estudo das imagens é relevante no ensino de História e precisa ser elemento de análise pelo professor e professora.

Palavras-chave: Análise das imagens. Livro didático. Povos indígenas.

Abstract

This article presents a discussion of the textbook in Brazil, specifically the book of history, how was your appearance and the way this book is seen and worked by teachers, i.e., its advances and setbacks in the discipline of history. Later, we bring the analysis of the indigenous peoples' images that come explicit in the textbooks of history of the 2nd and 3rd year of elementary school at a critical and reflective approach, relating at the same time the understanding of the images of the Indian that are brought to learners in the early years. Thus, it is necessary to reflect that the study of the images is important in teaching history and needs to be element of analysis by the teacher.

Keywords: Analysis of images. Textbook. Indigenous Peoples.



Introdução

Sabemos que o livro didático representa um dos principais instrumentos de trabalho integrante na prática escolar de muitos professores e professoras, ou seja, esse instrumento pedagógico faz parte do cotidiano escolar há muito tempo. A produção desse tipo material didático, todavia, tem sido objeto de preocupação, principalmente, no que diz respeito aos livros de Ensino de História do Ensino Fundamental.

Isso ocorre porque os livros didáticos, de maneira geral, vêm apresentando falhas, deficiências, erros conceituais e informativos. Muitos professores “confundem” a usabilidade do livro didático, não o vendo como um recurso complementar na relação de aprendizagem com os educandos e educandas, mas como elemento central, reproduzindo-o na íntegra, o que podemos chamar de uma metodologia reprodutora.

Na atualidade, podemos perceber que as escolas e os livros didáticos passam uma imagem distorcida e camuflada. Por exemplo, a historiografia brasileira retrata o índio como uma figura sem importância. Sabemos que os povos indígenas passaram e passam por lutas e retrocessos, sendo vítimas de extermínio físico, psicológico e cultural. Suprimir ou negar a contribuição desse povo é denegar sua origem desse corpo social.

Nesse sentido, vemos que a temática explicitada não aparece fielmente no livro didático em razão da relutância histórica quanto à importância desses povos. Há de se questionar por que os livros didáticos de História dão mais ênfase ao passado, aludindo aos índios como bárbaros e indomáveis – considerados os primeiros povos que habitaram as terras brasileiras e coadjuvaram com sua cultura. Vemos claramente que as informações referentes aos povos indígenas que vêm contidas nos livros didáticos são limitadas e insuficientes para mostrar a realidade.

A cultura dos povos indígenas tornou-se necessária e significativa, necessitando ser levada ao conhecimento de professores, educandos e educandas, ou seja, à escola em



sua totalidade; no entanto, ainda não há uma conscientização que estabeleça o respeito necessário às diversidades culturais no cotidiano escolar.

De tal modo, o presente trabalho tem como objeto de estudo a reflexão acerca das imagens que circulam nos livros didáticos de História. Basicamente, buscamos compreender como a concepção de estudo sobre os índios é exposta para os estudantes. Em termos metodológicos, este estudo faz parte de uma pesquisa qualitativa, de análise documental (análise de livros didáticos de História) e bibliográfica. Estamos alinhados à história cultural, haja vista que procuramos tomar as pessoas da vida cotidiana como sujeitos históricos e sua cultura como centro de reflexão para entender as sociedades.

Em vista disso, discutimos adiante as questões relevantes no que diz respeito ao surgimento e ao uso do livro didático. Esse é um elemento que auxilia o(a) professor(a) em sua prática pedagógica e, claro, não o(a) substitui em sala de aula, mas, na maioria das vezes, é utilizado como o pedestal na apreensão da aprendizagem dos estudantes. Em seguida, retratamos, de forma consistente, como as imagens sobre os povos indígenas nos livros didáticos do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental se caracterizam mediante as representações expostas por esses materiais ou se é apenas mais uma reprodução superficial.

A trajetória do livro didático no Brasil e o livro de História

O livro didático (LD) surgiu no século XVII com a Companhia de Jesus,¹ voltado para o ensino escolar, apesar de que, nesse século, o Estado passou a interferir com mais força no padrão de educação religiosa no qual foi criado um modelo de educação emancipadora que ficaria no lugar do ensino religioso, mas, de forma indireta, a Igreja fazia parte, isto é, interferia nesse processo político.

¹ Criada por Inácio de Loyola, cavaleiro da Espanha no século XVI, no transcorrer do ano de 1534, com o objetivo de combater o movimento protestante, utilizando o ensinamento religioso. Ver mais em: <<http://www.historiabrasileira.com/brasil-colonia/companhia-de-jesus/>>.



Dessa forma, esse material passou por diversas mudanças tanto na produção como na edição com os conteúdos que foram sistematizados. Como frisam Moreira e Silva (2011, p. 29): “O LD sofreu uma mudança significativa com o surgimento das disciplinas escolares, passando a ser específico para cada disciplina, em substituição aos LDs gerais, que abrangem os mais variados conteúdos”.

Por essa perspectiva, só no século XIX, o livro didático passou a ser alvo de discussões no Brasil, quando aqui ainda se imitava os livros estrangeiros (França e Alemanha) que circularam no país. Por haver forte presença da difusão do material estrangeiro nas escolas, críticas começaram a surgir em busca da produção de um material brasileiro. A partir desse momento, o Governo criou uma política de financiamento para o livro didático, conveniado com as editoras, no qual três elementos importantes passaram a subsistir: o Estado, o professor e o aluno.

Porquanto, várias pesquisas começaram a emergir sobre o LD. Apesar das enormes edições, o tempo de utilização dos livros nas escolas e na sala de aula durava anos, como ressaltaram Moreira e Silva (2011, p. 31):

O livro didático de História (LDH) lições de História do Brasil, de Joaquim Manuel de Macedo, publicado em 1861, foi reeditado durante todo o contexto de Primeira República, permanecendo por mais de trinta anos após a morte do autor. Outro exemplo é o LDH História do Brasil, de João Ribeiro, editado em 1900, cuja 19.^a edição data de 1966, mais de vinte anos da morte do autor. Joaquim Silva, um autor de LDH bastante conhecido pelos estudantes da década de 1940 a 1960, teve seu livro História do Brasil editado pela 24.^a vez no ano de 1950.

Nesse sentido, com o crescimento da democratização no ensino na década de 1960, a quantidade de alunos e escolas expandiu-se gerando um número elevado de usuários do material didático. Desse modo, houve uma enorme competição entre editoras e autores. Ao mesmo tempo, o livro didático tornou-se uma comercialização de lucros



para ambas as partes, sem falar que os conteúdos não correspondiam ao que se esperava na aprendizagem dos alunos em geral.

Com a crescente diversificação do público quanto ao uso desse material na sociedade, passou-se, cada vez mais, a usar critério na escolha de autoria, como realçaram Moreira e Silva (2011, p. 33):

No início dos anos 1800, os LD existentes eram escritos pelas altas personalidades da 'nação', uma vez que a elaboração de uma obra didática seria uma tarefa patriótica, um gesto honroso. Os homens pertencentes à elite intelectual e política da recente nação compunham o grupo ideal de autores de LDs.

Vemos, assim, que esse sistema de escolha e seleção do livro didático passou a ficar “rigoroso”, porém esse “cuidado” estava visando apenas ao público da elite, e não aos demais sujeitos que não faziam parte dessa classe. Sobretudo, todo esse processo de comercialização na obtenção de lucro aprofunda a desigualdade na escolarização da população, ou seja, esse instrumento pedagógico passa a ser uma mercadoria, um objeto da indústria cultural, visto que a produção do livro didático passou a ser manipulada por especialistas, e não mais por autores, impedindo a real identificação do produtor e escritor do texto. Ou melhor, sua autonomia fora praticamente perdida, e não mais reconhecida.

Com o progresso desse instrumento de lucro, a produção de livros passou a se expandir rapidamente no Brasil, onde houve a fiscalização da Igreja e do Estado, que temiam a propagação do saber letrado, principalmente que chegasse à classe jovem e suscitasse o domínio sobre os materiais didáticos. Como apontaram Moreira e Silva (2011, p. 36):

Várias formas de controle e intervenção incidiram sobre o LD, norteadas diferentemente sua circulação. Em 1966, foi criada a Comissão do Livro Técnico e do livro Didático (Colted), com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do LD. Em 1971, o Instituto Nacional do livro (INL) passa a desenvolver o Programa do Livro Didático



para o Ensino Fundamental (Plidef), ao assumir as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros, até então sob a responsabilidade da Colted.

Eventualmente, surgiu em 1985 o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), estabelecendo como diretriz a escolha do material pela escola, voltando a ter a participação dos professores e adotando ao mesmo tempo livros reutilizáveis e em companhia da avaliação. Analisando os conteúdos para que eles pudessem chegar às escolas, esse programa atuava e atua como guia na seleção do material, mas a grande maioria dos docentes não possuía autonomia ou senso crítico para analisá-los. Como podemos observar em Moreira e Silva (2011, p. 38):

Outro questionamento que se faz hoje sobre esse processo de avaliação, sistematizado pelo *Guia do Livro Didático*, é o de como essa avaliação acontece. Segundo Munakata (2002), os referidos guias não esclarecem sobre seus avaliadores, não esclarecendo como o avaliador é recrutado e avaliado. Tais questionamentos mereceriam maiores investigações por parte de pesquisadores.

Nesse contexto, percebeu-se como o livro didático tornou-se mais uma lucratividade do que um instrumento que propicia a preocupação da aprendizagem em sala de aula. Mesmo que o Estado o considerasse como recurso primordial na mediação do conhecimento escolar, sua fabricação passou às mãos das editoras privadas, que transformaram esse material em uma mercadoria capitalista. Moreira e Silva (2011) mostram que:

A partir de 1851, no Brasil, a produção de livros para crianças, especialmente os didáticos, tornou-se uma fonte de lucro capaz de sustentar, nos dias atuais, dezenas de editoras especializadas nesse produto cultural. Ou, em outras palavras: 'A importância comercial do livro didático fez com os editores passassem a considerá-lo como a 'carne' da produção de livros em contraposição às obras de literatura ou científicos', que correspondiam 'aos ossos'. ' (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 39).



Assim sendo, a comercialização tornou-se um campo de negócios para quem fez uso, tanto as editoras do Brasil como as estrangeiras, pois o Estado financiava a distribuição do material didático na escola. Com o Guia do Livro Didático e o PNLD, as editoras passaram a mudar sua forma de trabalhar com o intuito de manterem no mercado os materiais didáticos, no qual vários setores sofreram mudanças e renovação.

Observamos que a preocupação do Estado era regular, comprar em união com as editoras, ou melhor, não havia a precaução com o aprendizado propriamente dito, se havia, passava bem distante da realidade da educação brasileira. Em síntese, o livro didático, um “guardião” de conteúdos e saberes escolares, apresenta-se como padrão acadêmico que acaba reproduzindo-se nas escolas. Há forte influência de elementos na fabricação desses materiais acompanhados por contextos históricos, isto é, há uma trajetória que envolve fatores sociais, culturais e, precipuamente, econômicos na esfera da educação brasileira, a qual mergulhou um pouco no material estrangeiro.

Diante disso, querendo ou não, houve uma mudança significativa nos conteúdos escritos, quer dizer, a renovação dos conteúdos que até então estava sendo reprodutora e repetitiva. Há ainda questões que precisam ser estudadas e discutidas no campo acadêmico por diferentes ângulos nas vertentes educativas e sua incumbência na sociedade.

Igualmente, no que diz respeito ao livro didático de História, foi sendo fabricado no Brasil com o aparecimento do ensino de História, ou seja, com a necessidade de produzir conteúdos históricos, em que a disciplina foi motivo de competição entre a História Sagrada e a História Laica. Essas disciplinas tinham por objetivo a formação moral do aluno; na verdade, a História não era constituída como disciplina escolar, mas tinha um papel de instrumentalizar o ensino.

Nesse sentido, os livros de História baseavam-se em um modelo europeu, longe da História do Brasil; o que mais aparecia nesses materiais eram conteúdos exaltando a



Europa, longe da realidade brasileira. Posteriormente, houve a proposta do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) para fazer a formulação nos programas e orientação dos assuntos ministrados nas escolas. Como destacaram Moreira e Silva (2011, p. 144):

O Estado brasileiro organizava-se e, portanto, precisava de um passado que legitimasse sua constituição. Para tal, o IHGB, apresentou em 1883 uma proposta de como escrever a História do Brasil, de autoria de Von Martius, o qual destacava a contribuição do branco, do índio e do negro na constituição da nação brasileira.

Já existia um critério de escolha, o que deveria ser posto nesse material de História, além de continuar presente de forma aberta os fatos históricos e a hierarquização de eventos que sofriam influência do Positivismo. O IHGB, encarregado de criar uma História nacional, ainda reproduzia nos materiais um engrandecimento do passado e um modelo mecânico. Atualmente, ainda são encontrados traços do positivismo no material de História.

De certa forma, não visualizamos mudanças significativas nesses conteúdos, isto é, que provoquem a criticidade e a formação de uma consciência nacional, mas sim elementos desfocados da realidade do alunado. Segundo Fonseca (2004, p. 40):

Buscava-se estimular e difundir a formação técnica e científica que pudesse contribuir para o desenvolvimento econômico, sem, contudo, negligenciar a formação jurídica, central para o funcionamento de Estado fortemente legislador e fiscalizador.

Atualmente, os livros de História aparecem com as mais variadas “mudanças”, mas, na realidade, ainda está em processo de transformação. Assim, a preocupação dos autores e editoras que produzem esses conteúdos, muitas vezes vazios e técnicos, está voltada para as atividades mecânicas e os exercícios jogosos, no qual a reflexão crítica passa totalmente longe do exposto, tornando, na grande maioria, atividades técnicas,



memorizadas e cansativas. Embora seja necessário que haja outro olhar que provoque a condição social e a curiosidade do educando e da educanda, despertando neles o senso crítico e a problematização da própria história, como também o contexto histórico de seu país, seu estado, bairro. Como focalizou Bittencourt (2004, p. 310):

Embora algumas das características gerais dos livros didáticos de História, quando comparados a momentos anteriores, permaneçam, as renovações na forma de apresentações das informações e nas atividades didáticas revelam mudanças na concepção de aluno e professor. Existe a tendência de favorecer a liberdade do professor na realização de suas tarefas, na escolha dos textos e documentos a ser utilizados, na reconstrução dos conteúdos apresentados.

Apesar das transformações, há ainda uma mecanização que se apresenta em uma linguagem simplificada e categórica; por ser um artefato da indústria cultural, é mais visto como uma mercadoria do que um instrumento que auxilia o(a) professor(a) pedagogicamente, no qual, a grande maioria das escolas o utiliza como substituição do profissional. Tornando-se mais um elemento que reproduz informações históricas que posteriormente serão memorizadas e repetidas pelos educandos (as). Bittencourt (2004, p. 314) nos chama a atenção quanto à elaboração desse material:

Na elaboração do livro didático, cujos limites são evidentes, é preciso dar atenção aos conteúdos expressos. A escrita de um texto didático requer cuidados, por se tratar de uma produção de adultos destinada a um público de outra faixa etária e outra geração. A terminologia empregada não pode ser complexa, mas requer precisão nas informações e nos conceitos. Da mesma forma, as explicações não podem ser extensas, devendo ser simples sem simplificar.

Um fator que nos chama bastante a atenção é a informação que vem explícita para o alunado, mas é preciso que esse apreenda os conteúdos de maneira contestatória e problematizadora sobre os eventos históricos passados e atuais, inter-relacionando os dois ao mesmo tempo.



O livro didático, em um contexto geral, é um recurso que ajuda o(a) professor(a) na organização e sistematização da disciplina. Ao mesmo tempo, é indispensável que o(a) docente seja o elo no momento de utilização desse material, que não deixe os alunos à deriva no momento de intervir e dialogar, para que o processo de ensino-aprendizagem se faça de forma dinâmica, e não metódica. É preciso que o(a) educador(a) compreenda que o material didático é um suporte, mas com a intermediação desse profissional; de maneira alguma o substitui no processo de aquisição do conhecimento.

Na grande maioria, o livro didático aparece como um “fazedor de tarefas”, e o(a) educador(a), de forma indireta, reforça esse procedimento, como destacou Bittencourt (2004, p. 318): “O aluno estuda no livro didático para as avaliações, para cumprir determinada tarefa que o professor ordenou, para fazer uma pesquisa escolar, mas dificilmente recorre a ele para uma leitura livre, para adquirir espontaneamente conhecimentos.”

De acordo com pesquisas realizadas sobre o uso do livro didático como uma forma de auxiliar o trabalho dos professores, na maior parte dos casos, é manuseado como único método deles. O próprio Ministério da Educação (MEC) o referencia como um apoio às aulas, porém a realidade é outra e bem diferente da que lhe é proposta. Enfim, isso depende das condições desses profissionais que os levam a agir dessa forma. Como ressaltou Bittencourt (2004, p. 320):

Essa tendência e perspectiva do uso do livro didático devem atentar a uma questão ligada a certa tradição que permeia o cotidiano escolar. Existe um costume bastante generalizado entre os professores de fazer alunos usarem o livro seguindo determinado padrão.

Levando em consideração o que foi apresentado, é importante refletirmos como o material didático geral e de História não é apenas mais um cumpridor de “missões”, mas sim um parâmetro que está na escola para estimular e instigar a consciência histórica de



forma diferenciada dos(as) educandos(as). O(a) professor(a) tem o comprometimento de oferecer as ferramentas para fomentar o pensar e o agir, e não ficar no comodismo de querer o pronto e acabado, entendendo que o livro didático não é um material insignificante, mas compreende e abrange uma das possibilidades na construção do conhecimento. Para tanto, na próxima seção, analisaremos as imagens presentes no livro didático de História do 2.º e 3.º ano do Ensino Fundamental em relação aos povos indígenas.

Análise das imagens dos povos indígenas nos livros didáticos do 2.º e 3.º ano do Ensino Fundamental

Por meio do critério de escolha, selecionamos dois livros didáticos de História do 2º ano e um dos 3º anos do Ensino Fundamental, de editoras diferentes, para conhecermos a concepção de cada uma delas sobre a representação das imagens dos povos indígenas explícitas nesses materiais. São livros que circulam no estado de Alagoas, onde o alunado dos primeiros anos tem o primeiro contato com a disciplina de História, principalmente, no que diz respeito ao conhecimento à diversidade cultural desde a mais tenra idade.

A princípio, fizemos a análise de cada um por vez, apresentando as características e a autoria desses livros; em seguida, a análise das imagens dos povos indígenas que foram realizadas nesses materiais.

O livro *História* é do 2º ano, no qual foram analisadas as imagens, de autoria de Flávia Ricca Humberg e Ana Maria Bergamin Neves, ambas graduadas em História e licenciadas pela Universidade de São Paulo, que atuam como professoras da rede particular de ensino em São Paulo-SP. Trata-se de uma coleção da Editora Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas (IBEP), composta por livros para todos os anos, da Educação Infantil ao Ensino Médio.

O referido livro foi publicado em 2011 e constou no catálogo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Trata-se do livro do(a) aluno(a); é composto por

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



um sumário de quatro unidades (capítulos), oficinas – atividades complementares, indicações de leituras complementares, glossário, referências bibliográficas – e tem 112 páginas (Figuras 1 a 4).

Figura 1 – Capa do livro de História 2.º ano



Fonte: Humberg e Neves (2011).

Figura 2 – Contracapa 2.º ano



Fonte: Humberg e Neves (2011).

Figura 3 – Sumário (1.ª parte)



Fonte: Humberg e Neves (2011).

Figura 4 – Sumário (2.ª parte)



Fonte: Humberg e Neves (2011).



De acordo com Bittencourt (2004), para analisar documentos ou qualquer outra fonte, é preciso descrever, mobilizar, identificar, situar e explicar para poder chegar ao limite e à sua relevância; por fim, criticá-lo, para tentar chegar à possibilidade de respostas. Dessa forma, passemos agora à análise das imagens dos povos indígenas nesse livro do 2.º ano.

O livro faz uma breve apresentação com mensagens de incentivo sobre diversos conteúdos nele explicitados. Em seguida, apresenta-se sua organização, seção, unidade dos capítulos, as atividades (exercícios), atividades complementares, indicações de leitura, o glossário e as referências bibliográficas.

Na Figura 5, logo abaixo, as autoras abordam a importância da origem dos nomes e sobrenomes de diferentes crianças que aparecem na 2.ª unidade do livro didático. Observemos que é trazida a imagem do índio, ou seja, houve essa preocupação por parte das autoras para o conhecimento do alunado. Porém, como podemos observar, a imagem abrange diversos elementos que necessitam ser explorados e discutidos, e o professor e a professora precisam buscar alternativas, isto é, não devem ficar presos a essa imagem sem atentarem para a cultura, costumes e identidade.

Figura 5 – Conhecendo a origem dos nomes



Fonte: Humberg e Neves (2011, p. 30).



Como apresentaram Bicalho e Borges (2012, p. 6):

É nesse aspecto que identificamos a necessidade da participação do professor como mediador no processo formação do conhecimento, pois sem a inserção do professor, o manual didático reforça preconceitos e deixa de ser uma ferramenta favorável à formação, tornando-se uma arma perigosa ao disseminar o preconceito e não desconstruir a ideia cristalizada de que o índio é obrigado a viver na mata e, quando sai dela, deixa de ser índio.

Nesse sentido, a explanação do conteúdo ficou limitada só à imagem; os questionamentos sobre a origem e o lugar ficaram distantes, ou seja, não há uma explicação sobre as culturas que fazem parte da vida dessas crianças.

Nessa perspectiva, ao visualizarmos as duas imagens da página 36 do livro, vemos os vários elementos que necessitam ser explorados no que diz respeito à cultura, identidade, educação e o respeito por parte da sociedade (Figura 6). Questionamos: Qual a importância dessas imagens? O que elas representam? Qual a importância desse ritual? O que significa para os Kamayurás? Qual a importância dessa prática na relação entre os indígenas? As lutas – como lazer –, entre os indígenas, o que representam para eles?

Essas indagações deveriam estar presentes na discussão sobre a imagem, ou melhor, será realmente que a imagem apresentada vale mais que palavras ou esse termo está equivocado? É necessário refletirmos sobre isso.



Figura 6 – Indígenas Kamayurás



Fonte: Humberg e Neves (2011, p. 36).

Na próxima imagem da página 83 do livro, vemos uma criança indígena, da aldeia Kamayurás, que está perto dos adultos que se encontram na prática de um ritual (Figura 7). As informações que descrevem a imagem vêm de forma superficial e não diz o que está acontecendo e o significado dessa representação, ou seja, esse é o conhecimento que a escola transmite ao aluno, como também o que o professor e o próprio material didático reproduzem todos os anos na sala de aula. Os Kamayurá pertencem à família linguística Tupi-Guarani. Estão localizados em Mato Grosso e são conhecidos por sua grande importância cultural (Cf. KAMAIURÁ..., 2014).



Figura 7 – Kamayurás com flechas



Fonte: Humberg e Neves (2011, p. 83).

O que mais nos chama a atenção é como a imagem está exposta, isto é, o índio só aparece seminu, com arco e flechas, e pintado. Isso é transportado por longos anos no material didático de História, e essa é a concepção que os alunos e a sociedade conhecem, não porque querem, mas porque estão limitados à deturpação do conhecimento, pois isso é mostrado e divulgado pelas imagens, as informações não são condizentes com a realidade brasileira.

Será que todas as etnias do Brasil vivem assim seminuas? Parece que não. Silva (2014, p. 7) explica:



O livro didático enquanto construção social de discursos e imagens históricas carrega consigo uma gama de representações acerca das populações indígenas. Essas representações, em alguns casos, servem para reforçar os estereótipos e preconceitos em relação aos diversos grupos indígenas, contribuindo para sua invisibilidade na sociedade e a consequente valorização da ocupação europeia.

Nesse sentido, várias enunciações precisam ser levantadas por meio do estudo dessas imagens, o que não vem apresentado nas legendas e nos textos que as acompanham; precisam ser seguidas de questionamentos e interpretações da realidade sobre os indígenas.

Como podemos observar, há uma preocupação no livro em mostrar os “costumes” e os modos de vida reforçando a imagem do índio genérico. A cultura se faz bem presente na imagem discutida, sendo essa imagem um elemento que precisa ser explorado com mais atenção e cuidado. São valores que necessitam ser conhecidos e ser desconstruída a visão que já foi posta e deflagrada no conhecimento do alunado, principalmente nas séries iniciais, a base de tudo.

De acordo com as imagens dos indígenas analisadas, no livro do 2º ano de História do Ensino Fundamental, vemos os contrastes que estão presentes quanto à diversidade desses povos exposta nesse material. É preciso repensar os equívocos e as ideias pejorativas que são reproduzidas e passadas de geração a geração.

Passemos agora à análise das imagens dos povos indígenas do livro do 3º ano do Ensino Fundamental.

O livro *Mundo Melhor História* é do 3º ano, de autoria de Thatiane Temal Pinela Bruzaroschi – graduada em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR), com habilitação profissional no magistério (IEE-PR) e professora do Ensino Fundamental – e Liz Andreia Giaretta, pós-graduada em Ensino de Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR) e mestre em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp-SP). O livro faz parte de uma coleção publicada pela Editora Quinteto

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Editorial, que é composta por livros para todos os anos do Ensino Fundamental I. Fez parte do catálogo do PNLD. O livro foi publicado em 2012, correspondendo ao livro do aluno; é composto por um sumário de oito capítulos, atividades especiais, incentivo à leitura, referências bibliográficas, com 112 páginas (Figuras 8 a 11).

Figura 8 – Capa do livro do 3.º ano



Fonte: Bruzarschi e Giaretta (2012).

Figura 9 – Contracapa do livro do 3.º ano



Fonte: Bruzarschi e Giaretta (2012).

Figura 10 – Sumário (1.ª parte)



Fonte: Bruzarschi e Giaretta (2012).

Figura 11 – Sumário (2.ª parte)



Fonte: Bruzarschi e Giaretta (2012).



A imagem do livro na página 68, mostra diferentes tipos de moradia indígena, na qual três estados (Mato Grosso, Amazonas e Roraima) apresentam moradias belas e bem estruturadas. Em seguida, não há uma discussão sobre como foi construída cada moradia, como também não apresenta as moradias dos povos indígenas da região Nordeste, que vivem em situações contrárias a esses tipos de moradia (Figura 12).²

Figura 12 – Moradias indígenas



Fonte: Bruzaroschi e Giaretta (2012, p. 68).

Na concepção de Bittencourt (2002, p. 88):

Partindo dessa leitura inicial e interna da própria ilustração, torna-se possível especificar seu conteúdo: tema, personagens representados, espaço, posturas, vestimentas, que indicam o retrato de uma determinada época. Assim, é necessário estar identificando no diálogo com os alunos qual conhecimento está sendo obtido por intermédio das imagens.

É importante o alunado conhecer cada tipo de moradia, também as diferentes maneiras de viver de cada povo indígena, como eles constroem suas casas, o tipo de material. Será que os outros índios de outras regiões fazem sua moradia da mesma forma?

² Cf. vídeo mostrando os povos indígenas de Alagoas vivendo em casa de lona (OS ÍNDIOS..., 2009).



A moradia dos indígenas do Nordeste são as mesmas? Quanto às condições materiais, todos os índios têm uma casa bonita e confortável ou vivem em condições deploráveis?

Se o livro didático mostra essas imagens de moradias belas, por que a maioria dos povos indígenas ainda continua na luta por um pedaço de terra? Por que existem índios em condições precárias vivendo como nômades? Atualmente, os índios vivem nesses tipos de moradia? Ou as formas de construir mudaram? Se o índio não residir nesse tipo de moradia, perderá sua identidade, cultura ou costumes?

Como nos mostra Grupioni (2004, p. 489):

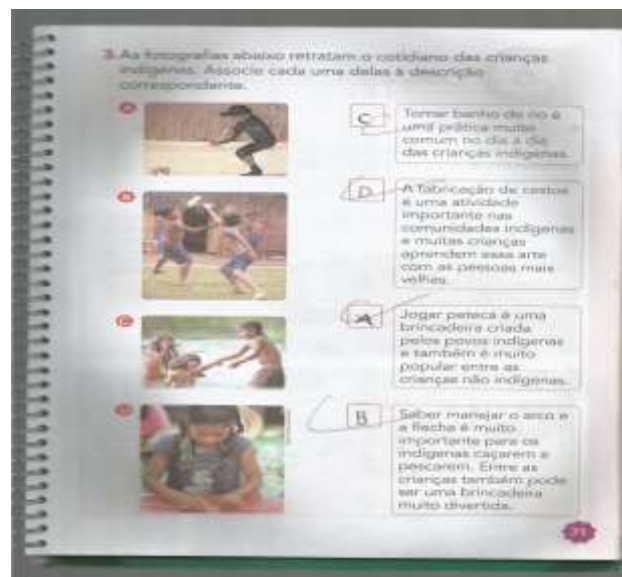
Há diferentes imagens, contraditórias entre si, fragmentadas nos manuais escolares. Assim como também são fragmentados os momentos históricos nos quais os índios aparecem. Os livros didáticos produzem a mágica de fazer aparecer e desaparecer os índios na história do Brasil. O que parece mais grave neste procedimento é que, ao jogar os índios no passado, os livros didáticos não preparam os alunos para entenderem a presença dos índios no presente e no futuro. E isto acontece, muito embora, as crianças sejam cotidianamente bombardeadas pelos meios de comunicação com informações sobre os índios hoje. Deste modo, elas não são preparadas para enfrentar uma sociedade pluriétnica, onde os índios, parte de nosso presente e também de nosso futuro, enfrentam problemas que são vivenciados por outras parcelas da sociedade brasileira.

A próxima imagem, na página 71 do referido livro, mostra uma atividade relacionada com o cotidiano das crianças indígenas: são quatro imagens em uma só página, que descrevem cada tipo de brincadeira, mas não se discute de que lugar são essas crianças, o estado, a aldeia. Mais uma vez, as imagens vêm sem nenhum questionamento, só o superficial, ou seja, o que vem abordado no livro didático.

Vejamos a imagem seguinte (Figura 13).



Figura 13 – Cotidiano das crianças indígenas



Fonte: Bruzarschi e Giaretta (2012, p. 71).

Cada imagem tem um significado e traz muitas interpretações para explorar com os alunos e as alunas no estudo sobre os povos indígenas de forma construtiva, por exemplo: como vive cada comunidade de que essas crianças fazem parte? Qual o respeito que temos de ter com a diversidade cultural? A cor da pele, o cabelo, a cor dos olhos faz alguma diferença para aprendermos a respeitar os diferentes povos e as culturas?

Há uma enorme diversidade quanto aos diferentes tipos de índios espalhados pelo Brasil; essas imagens estão bastante limitadas no que se refere às características diversas da cultura. Os autores, de forma geral, só trazem imagens difundidas na história contada pelo viés europeu (o índio selvagem e incivilizado), ficando assim o ensino sobre os indígenas desfigurado de sua realidade.

O livro didático, sobretudo o de História, ainda está permeado por uma concepção positivista da historiografia brasileira, que primou pelo relato dos grandes fatos e feitos dos chamados 'heróis nacionais', geralmente brancos,



escamoteando, assim, a participação de outros segmentos sociais no processo histórico do país. Na maioria deles, despreza-se a participação das minorias étnicas, especialmente índios/as e negros/as. Quando aparecem no livro didático, seja por meio de textos ou de ilustrações, índios/as e negros/as são tratados/as de forma pejorativa, preconceituosa ou estereotipada. (SILVA, 2014, p. 3).

Em vista disso, é possível vermos como essa distorção contribui para o desconhecimento da diversidade étnica indígena que outrora passava distante da realidade dos índios. Mediante a imagem analisada, percebemos que as crianças indígenas são mostradas sempre longe da cidade (espaço urbano), o livro não mostra índios em outros espaços, mas só são retratados de forma limitada, como se eles não tivessem evoluído ou estivessem convivendo em sociedade com diferentes tipos de sujeitos não indígenas.

A imagem da página 75 (Figura 14) do livro traz, mais uma vez, o assunto moradia. Agora são moradias dos povos indígenas americanos (tipis), que moram em tendas.

É um tipo de moradia diferente das moradias dos índios do Brasil. Não há nesta imagem, porém, o índio americano (suas características, cultura, costumes); como os alunos vão conhecer e diferenciar a cultura do índio do Brasil da cultura do índio americano? A legenda ao lado da imagem relata que esse tipo de moradia é uma forma de manter sua antiga tradição. Qual tradição? O livro não traz essa resposta. Qual a tradição dos índios americanos? Isso passa despercebido dada a forma superficial com que é apresentado.



Figura 14 – Moradia de índio americano (tipis)



Fonte: Bruzaroschi e Giaretta (2012, p. 75).

Questionamentos devem ser levantados: Quem são os tipis? Vivem em aldeia como no Brasil? Seus costumes são os mesmos dos índios brasileiros? Qual é sua cultura? Por que sua moradia é construída de forma diferente da do Brasil?

Porquanto, a mediação e a participação dos professores no processo de formação do conhecimento são indispensáveis, uma vez que o livro deixa de ser uma ferramenta exclusiva e favorável à formação do aluno e da aluna. Na concepção de Grupioni (2004, p. 492):

O professor precisa levar para dentro da sala de aula a crítica séria e competente dos livros didáticos e o exercício de convívio na diferença, não só entre membros de sociedades diferentes, mas também entre aqueles que têm origens regionais e culturais diversas.

Logo, a invisibilidade vem disfarçada por uma ideologia, na qual aparentemente o índio “aparece” para o conhecimento de todos ou pode ser só o fato de colocar a imagem desse para ser lembrado, como o feriado de 19 de abril no calendário. Em síntese, pela análise das imagens dos povos indígenas realizada, podemos afirmar que tanto no livro



do 2º ano quanto no do 3º ano, as mudanças passam despercebidas. Livros que foram aprovados pelo PNLD e publicados em 2011 e 2012 ainda continuam com uma percepção distorcida e mascarada sem grandes mudanças significativas no tocante aos povos indígenas, ou seja, há uma repetição alienada e reprodutivista nesses materiais didáticos e, infelizmente, o conhecimento histórico é homogeneizante e sem nenhuma problematização. Apesar de estarem perto da história social e econômica, continuam longe da história cultural.

Considerações Finais

O trabalho desenvolvido buscou mostrar, por meio da análise das imagens dos povos indígenas dos livros do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, como elas são apresentadas nesse material de forma bastante fragmentada e superficial, distante da realidade desses povos que têm cultura, costumes, modos de vida que necessitam ser conhecidos e respeitados por todas as pessoas.

Essa percepção de invisibilidade é bastante complexa e atuante nos livros didáticos. Assim, buscamos apresentar, pelas análises, o contexto social e cultural como o conceito sobre o índio foi e ainda continua no descompasso, e, por distorção, a sociedade continua omissa e passiva quanto à verdadeira história dos povos indígenas, que, de fato, continua sendo difundida nesses materiais com um ensino de História mascarado.

Trazer essa discussão para o espaço acadêmico é fundamental, pois o que se reflete nos livros didáticos são causas anteriores que deveriam ser conhecidas e resgatadas nesse espaço. Com isso, o índio é precariamente conhecido, estudado de forma rasa, seus valores são desrespeitados e discriminados. Percebemos, assim, que os manuais didáticos utilizados na escola ajudam a formar e a reforçar uma visão equivocada sobre os grupos indígenas brasileiros.



Precisamos refletir e nos posicionar, como educadores, sobre essas questões que precisam de atenção e cuidado. Isso envolve toda uma contextualização do ensino de História que precisa ser desmistificado de um ensino positivista para um que abranja a diversidade étnica e pluriétnica que respeite e compreenda o outro.

Entendemos que na formação de professores não é possível desconsiderar essas questões, como aborda a Lei n.º 10.639/03 e a n.º 11.645/2008, documento bastante relevante que traz questões referentes à diversidade cultural abrangendo povos indígenas, negros, afro-brasileiros, africanos, europeus e asiáticos. São necessários investimentos e medidas em uma sólida formação, capacitando esses profissionais a compreender e a lidar com a importância da diversidade, resgatando a cultura, a valorização de identidade dos povos indígenas que auxiliaram na construção da nação brasileira.

Referências

BICALHO, Poliene Soares dos Santos; BORGES, Lukas Magno. Indígenas no livro didático e na sala de aula: estudos de caso Ceres-GO, 2011-2012. Congresso Internacional de história da UFG, 3., 2012, Jataí. História e Diversidade Cultural. **Anais...** Jataí, GO: UFG, 2012. Disponível em: <[http://www.congressohistoriajatai.org/anais2012/Link%20\(137\).pdf](http://www.congressohistoriajatai.org/anais2012/Link%20(137).pdf)>. Acesso em: 14 mar. 2016.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRUZAROSCHI, Thatiane Tomal Pinela; GIARETTA, Liz Andreia. **Mundo melhor: história**, 3.º ano. São Paulo: Quinteto Editorial, 2012.

FONSECA, Thais Nívia de Lima de. **História e ensino de história**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Livros didáticos e fontes de informação sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Benzi (Org.). **A temática indígena na escola:** novos subsídios para professores de 1.º e 2.º graus. 4. ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC, Mari, Unesco, 2004. p. 481-525.

HUMBERG, Flávia Ricca; NEVES, Ana Maria Bergamin. **História:** ensino fundamental, 2.º ano. 2. ed. São Paulo: Ibep, 2011.

OS ÍNDIOS do sertão: parte 2 Alagoas. **Página Aberta.** Produção: Cibele Tenório. 2009. 1 vídeo (5min57), son, color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DjP4q-XwYVk>>. Acesso em: 23 abr. 2016.

KAMAIURÁ ou Kamayurá. **Povos indígenas do Brasil.** 2014. Disponível em: <<http://povosindigenasdobrasil.blogspot.com.br/2014/09/kamaiura-ou-kamayura.html>>. Acesso em: 8 fev. 2016.

MOREIRA, Kênia H.; SILVA, Marilda da. **Um inventário:** o livro didático de história em pesquisas, 1985-2005. São Paulo: Ed. da Unesp, 2011.

SILVA, Phábio Rocha da. A (in) visibilidade indígena no livro didático de história no ensino médio. Encontro regional de história da ANPUH-RIO: saberes e práticas científicas, 16., 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Anpuh, 2014. Disponível em: <http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400212166_ARQUIVO_Phabio_Rocha.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2016.

Sobre as autoras

Cintia Gomes da Silva

Graduanda do Curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal). E-mail: cintiagomes22@hotmail.com

Roseane Maria de Amorim

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Licenciada em História pela Universidade Católica de Pernambuco (Unicap). Professora do Centro de Educação (Cedu) da Ufal. Membro do Grupo de Pesquisa Educação & Ciências Sociais, Currículo, Atividade Docente e Subjetividades (Ufal/CNPq). E-mail: roseanemamorim@gmail.com

Recebido em: 06/07/2016

Aceito para publicação em: 05/08/2016

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará

