UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ANTROPOLOGIA
MESTRADO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL
Diogo Francisco Cruz Monteiro

INDÍGENAS E ICONOGRAFIA DIDÁTICA:

A imagem dos índios nos manuais de História do Programa Nacional do Livro Didático (2011)

São Cristóvão
2012

Diogo Francisco Cruz Monteiro

INDÍGENAS E ICONOGRAFIA DIDÁTICA:

A imagem dos índios nos manuais de História do Programa Nacional do Livro Didático (2011)

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Antropologia pelo curso de Mestrado em Antropologia Social da Universidade Federal de Sergipe.
Orientador: Prof. Dr. Frank Nilton Marcon.

São Cristóvão

2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ANTROPOLOGIA - NPPA
"Cidade Universitária "Prof. José Aloísio de Campos"
NPPA/UFS CEP. 49.100-000 - Tel. (079) 2105-6840

COMISSÃO JULGADORA

Defesa de **DIOGO FRANCISCO CRUZ MONTEIRO**, intitulado **"INDÍGENAS E ICONOGRAFIA DIDÁTICA: A IMAGEM DO ÍNDIO NOS MANUAIS DE HISTÓRIA DO PNLD 2011"**, defendida e aprovada em 07 de Maio de 2012, pela Banca Examinadora constituída pelos Professores (as) Doutores (as):

PROF°. DR.° FRANK NILTON MARCON

PROF°. DR°. RITA DE CÁSSIA NEVES

PROF°. DR°. ULISSES NEVES RAFAEL

A minha avó, Anita Oliveira Monteiro (*in memoriam*).
A todos os índios, verdadeiros protagonistas deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Após a intensa trajetória de elaboração desta pesquisa, marcada por incessantes esforços de análise e exercícios de escrita, que fazem parte do laborioso cotidiano de todo pesquisador, surpreendo-me agora diante de mais uma imensa e prazerosa responsabilidade: expressar em algumas poucas linhas a minha gratidão a todos aqueles que me deram apoio material, moral e intelectual. Então, vamos lá.

Agradeço a Deus, pela saúde, força e disposição indispensáveis à realização de mais esta empresa.

Aos meus pais, Magno e Clélia, meus irmãos, Paula, César e Clemisson, e a minha sobrinha Anna Clara, minha família, sustentáculo e inspiração para a efetivação de todos os meus projetos presentes, passados e futuros.

À Joelma Dias, minha noiva, pela dedicação, incentivo e incomensurável paciência, pela compreensão das minhas necessárias ausências.

Aos amigos Kléber Rodrigues, Kleber Gavião e Mateus Neto, companheiros de pesquisa, sempre atenciosos, pelos diversos diálogos esclarecedores que iluminaram alguns aspectos desta pesquisa.

Meus sinceros agradecimentos ao professor Frank Marcon que, desde o início, acreditou no potencial do projeto que deu origem a este trabalho, pelas imprescindíveis orientações que possibilitaram o desenvolvimento satisfatório dos objetivos propostos para a pesquisa.

Sou grato a todos que compõem o Núcleo de Pós-Graduação e Pesquisa em Antropologia da Universidade Federal de Sergipe (NPPA/UFS), pelo empenho empregado para o bom funcionamento das atividades docentes e discentes, principalmente aos professores Ulisses Neves e Hypollite Brice que, como componentes da banca do exame de qualificação, concederam sugestões que imprimiram novos direcionamentos positivos à pesquisa aqui apresentada.

Agradeço ainda à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudos de demanda social, que garantiu o desenvolvimento satisfatório das tarefas planejadas e efetivadas durante a realização da pesquisa.

Por fim, agradeço àqueles que, mesmo sem saber, colaboraram para com a concretização de mais este projeto.

Obrigado a todos!

A percepção de uma política e de uma consciência histórica em que os índios são sujeitos e não apenas vítimas, só é nova eventualmente para nós. Para os índios, ela parece ser costumeira.

(CARNEIRO DA CUNHA).

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo geral identificar os modos de adequação das imagens de temática indígena dos livros didáticos de História avaliados e distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do ano de 2011, aos termos da Lei 11.645/08, por parte de seus autores e editoras. Para isso, procedemos à análise das alegorias sobre a agência relacionada ao indígena nos livros didáticos. Para a seleção dos livros aqui analisados, seguimos o critério de triagem dos títulos que mais foram adotados durante o processo de avaliação e escolha dos livros didáticos pelos professores e gestores de escolas públicas estaduais da cidade de Aracaju, a partir do Guia do Livro Didático do PNLD 2011. As impressões acerca dos povos indígenas nos livros didáticos são expressas a partir da análise conjunta dos conteúdos de suas imagens, legendas e textos nucleares. Desta forma, optamos pelo trabalho com imagens de naturezas diversas que sejam objetos de descrições, comentários e análises críticas dos autores, presentes tanto nos textos das legendas como nos textos nucleares dos livros analisados. Portanto, com esta pesquisa, pretendemos contribuir para uma melhor compreensão, no contexto atual, sobre as formas de tratamento da temática indígena através das imagens dos livros didáticos de História do PNLD 2011.

Palavras-chave: Livro Didático - Imagens - Temática Indígena.

ABSTRACT

This dissertation is intended to identify the manners of adaptation of the images of indigenous theme of the History textbooks evaluated and distributed by the "Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)", of the year 2011, to the terms of the Law 11.645/08, on the part of their authors and publishers. For doing that, we proceeded to the analysis of the allegories about the agency related to the Indian in the textbooks. For the selection of the books here analyzed, we followed the criterion of selection of the titles that have been more often chosen during the evaluation process and choice of the textbooks by the teachers and managers of state public schools in Aracaju city, starting from the Guide of the textbook of PNLD 2011. The impressions concerning the indigenous people in the textbooks are expressed from the united analysis of the contents of their images, subtitles and nuclear texts. Thus, we chose to work with images of several types that are objects of descriptions, comments and reviews made by authors, not only in the texts of the subtitles but also in the nuclear texts of the analyzed books. Therefore, by doing this research, we aim to have a better understanding, in the present context, of the forms of treatment of the indigenous theme through the images of the History textbooks of the PNLD 2011.

Key words: Textbook - Images - Indigenous Theme.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Vasco Fernandes – Escola de Viseu (1501-1506). *Adoração dos Magos*, óleo sobre madeira, 131 x 82 cm, Museu Grão Vaso, Viseu, Portugal.....35
Figura 2 - Vasco Fernandes. *Calvário* (1535-1540), óleo sobre madeira de castanho, 242,3 x 239,3 cm, Museu Grão Vasco, Viseu, Portugal.....36
Figura 3 – Theodore de Bry (1528-1598). *Hans Staden no meio da dança das mulheres em Ubatuba*, gravura em cobre. Ilustração de *America Tertia Pars*, 3º volume de *Grands Voyages*, Frankfurt, 1592.....38
Figura 4 – Gravura inserida na obra *Ensayo de Historia Americana* (1780), da autoria do missionário jesuíta italiano Felipe Salvador Gilij (1721-1789).....41
Figura 5 – Rodolfo Amoedo (1857-1941). *O Último Tamoio* (1883), óleo sobre tela, 180,3 x 261,3 cm. Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro, Brasil.....47
Figura 6 – Hercules Florence (1804-1879). *Habitação dos Apiacás sobre o rio Arinos* (1828). Academia de Ciências da Rússia, Moscou.....49
Figura 7 – Tarsila do Amaral (1886-1973). *Abaporu* (1928), óleo sobre tela, 85 x 73 cm. Coleção Eduardo Constantini, Buenos Aires, Argentina.....52
Figura 8 – Fotografia de homens Tukúna trajados aos moldes da sociedade nacional, com calças e camisas de botões, participando, no ano de 1959, de uma das etapas da "festa da moça nova", em Vera Cruz, rio Alto Solimões, Amazônia.....55
Figura 9 – Fotografia que retrata indígenas do povo Pataxó no prédio da Câmara dos Deputados (Brasília), em 28 de setembro de 2011, fazendo protesto contra a invasão das terras da etnia, localizadas ao sul da Bahia.....63
Figura 10 - Heinz Foerthmann. *Brincadeira de roda em frente à escola do Posto Indígena de Assistência, Nacionalização e Educação Curt Nimuendajú* (1943). Museu do Índio, Rio de Janeiro, Brasil.....65
Figura 11 - Maximilian Wied-Newied (1782-1867). *Combate singular entre dois botocudos no Rio Grande de Belmonte* (1822), água-forte sobre papel, 23,4 x 35 cm. Pinacoteca de São Paulo, São Paulo, Brasil.....77
Figura 12 **–** Anônimo. *Matança do 1º bispo do Brasil e de seus companheiros*.....77
Figura 13 - Theodore De Bry (1528-1598). *Taba ou aldeia índia*, gravura. Ilustração de *America Tertia Pars*, 3º volume de *Grands Voyages*, Frankfurt, 1592.....79

Figura 14 – Frederico José de Santa-anna Nery (1849-1902). *Índio Uapé do Amazonas*. Ilustração de *Le Pays des Amazones: L'el-dorado les terres a caoutchouc*. Paris: Librairie Guillaumin, 1899.....79
Figura 15 – Capa do livro *Saber e Fazer História – História Geral e do Brasil, 7º ano: modernidade europeia e Brasil Colônia* (2009).....90
Figura 16 – Página do livro *Saber e Fazer História – História Geral e do Brasil, 7º ano* (2009). Imagem da xilogravura de Giuliano Dati (1493).....94
Figura 17 – Página do livro *Saber e Fazer História – História Geral e do Brasil, 7º ano* (2009). Imagem de detalhe do mural *Da conquista a 1930*, de Diego Rivera.....97
Figura 18 – Página do livro *Saber e Fazer História – História Geral e do Brasil, 7º ano* (2009). Imagens da pintura *Adoração dos Magos* (1501-1506), de Vasco Fernandes e da fotografia de um mantelete dos índios guaranis.....102
Figura 19 – Página do livro *Saber e Fazer História – História Geral e do Brasil, 7º ano* (2009). Imagem da pintura *América*, de José Teófilo de Jesus.....104
Figura 20 – Página do livro *Saber e Fazer História – História Geral e do Brasil, 7º ano* (2009). Imagem da fotografia que retrata 3 crianças guaranis e caiuás recolhendo roupas e materiais recicláveis em depósito de lixo em Itaporã, Mato Grosso do Sul.....107
Figura 21 – Capa do livro *Projeto Radix – História, 7º ano* (2009).....110
Figura 22 – Página do livro *Projeto Radix – História* (2009). Imagens que ilustram a história em quadrinhos *Umpa-pá e os Piratas* (1987) da autoria de René Goscinny e Albert Uderzo.....115
Figura 23 – Página do livro *Projeto Radix – História* (2009). Imagem da calcografia representando a invasão dos colonizadores espanhóis a uma aldeia indígena na Colômbia.....117
Figura 24 – Página do livro *Projeto Radix – História* (2009). Imagem da gravura que ilustra a obra *Vida do apostólico Padre Vieyra* (1746), de André de Barros.....123
Figura 25 – Página do livro *Projeto Radix – História* (2009). Imagem da pintura *Na cabana do Pindobuçu* (1920), de Benedito Calixto.....124
Figura 26 – Capa do livro *História e vida integrada – 7º ano* (2009).....130

Figura 27 – Página do livro *História e vida integrada* (2009). Imagem da pintura em vaso Maia representando jogadores de bola.....136
Figura 28 – Página de abertura do capítulo 14 do livro *História e vida integrada* (2009). Imagens de fotografias que retratam avó e neta indígenas da aldeia Rouxinol, Manaus, e homem da mesma aldeia fazendo artesanato.....137
Figura 29 – Páginas do livro *História e vida integrada* (2009). Imagens de 4 fotografias que retratam adornos corporais confeccionados por indígenas de diversas etnias.....139
Figura 30 – Página do livro *História e vida integrada* (2009). Imagem da gravura de Theodore De Bry, que retrata Hans Staden no meio da dança das mulheres em Ubatuba.....143
Figura 31 – Capa do livro *História Sociedade e Cidadania – Nova edição: 7º ano* (2009).....148
Figura 32 – Página do livro *História Sociedade e Cidadania (*2009). Imagem de ilustração do século XVI, de autoria atribuída a Felipe Guaman Poma de Ayala, que mostra um inca manuseando o quipu.....154
Figura 33 – Página do livro *História Sociedade e Cidadania* (2009). Imagens das fotografias que retratam a dança e a pintura ritual do *quarup*.....156
Figura 34 - Página do livro *História Sociedade e Cidadania* (2009). Imagens de fotografias que retratam a aldeia Yanomami e o líder indígena Davi Kopenawa Yanomami.....159
Figura 35 – Página do livro *História Sociedade e Cidadania* (2009). Imagens das tabelas de classificação linguística dos índios brasileiros e das fotografias da “moça Kamaiurá” e “crianças Kaiapó”.....161
Figura 36 – Página de abertura do capítulo 11 do livro *História Sociedade e Cidadania* (2009). Imagens das fotografias que representam indígenas de diferentes etnias.....162

LISTA DE SIGLAS

ABRALE: Associação Brasileira de Autores de Livros Educativos

ABRELIVROS: Associação Brasileira de Editores de Livros

AIBA: Academia Imperial de Belas Artes

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBL: Câmara Brasileira do Livro

COPIAM: Conselho de Professores Indígenas da Amazônia

DEA: Departamento de Educação de Aracaju

FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNAI: Fundação Nacional do Índio

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IHGB: Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

ISBN: International Standard Book Number

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação e Cultura

NPPA: Núcleo de Pós-Graduação e Pesquisa em Antropologia

OIT: Organização Internacional do Trabalho

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

PUC/SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SIMAD: Sistema do Material Didático

SNEL: Sindicato Nacional dos Editores de Livros

SPI: Serviço de Proteção aos Índios

UFS: Universidade Federal de Sergipe

UNI: União das Nações Indígenas

UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas

UNIFESP: Universidade Federal de São Paulo

UnB: Universidade de Brasília

USP: Universidade de São Paulo

LISTA DE ABREVIATURAS

Coiab: Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia

Cimi: Conselho Indigenista Missionário

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....15
CAPÍTULO I
IMAGENS SOBRE INDÍGENAS NO BRASIL: CONTEXTOS E ESTUDOS.....32
1.1. Visões dos estrangeiros: cronistas, viajantes e missionários religiosos.....33
1.1.2. Os índios na visão dos missionários religiosos.....39
1.2. Os índios e o Império brasileiro: entre as teorias raciais e o Romantismo.....42
1.3. Os índios das missões científicas do século XIX e do positivismo republicano.....46
1.4. *Tupi or not Tupi*: o índio e o modernismo brasileiro.....50
1.5. A constituição da Antropologia acadêmica brasileira: novas imagens sobre os índios.....53
1.5.1. Imagens do protagonismo indígena.....58
1.5.2. Construções midiáticas da imagem do índio.....62
CAPÍTULO II
IMAGENS SOBRE INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NOS LIVROS DIDÁTICOS.....68
2.1. Diversidade cultural: o índio e a educação escolar não-indígena no Brasil.....69
2.2. Legislações educacionais e a diversidade cultural indígena.....71
2.3. Imagens sobre indígenas nos livros didáticos.....75
CAPÍTULO III
IMAGENS SOBRE INDÍGENAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO PNLD 2011.....86
3.1. Conhecendo *Saber e Fazer História – Historia Geral e do Brasil, 7º ano: modernidade europeia e Brasil Colônia*.....88
3.1.2. Características gerais das imagens sobre indígenas em *Saber e Fazer História – História Geral e do Brasil, 7º ano*.....92
3.1.3. *Saber e Fazer História*: reflexões sobre a agência e a imagem indígena.....93
3.2. Conhecendo *Projeto Radix – História, 7º ano*.....109
3.2.1. Características gerais das imagens sobre indígenas em *Projeto Radix – História*.....112
3.2.2. *Projeto Radix – História*: reflexões sobre a agência e a imagem indígena.....113
3.3. Conhecendo *História e vida integrada – 7º ano*.....127

3.3.1. Características gerais das imagens sobre indígenas em *História e vida integrada*.....132
3.3.2. *História e vida integrada*: reflexões sobre a agência e a imagem indígena.....133
3.4. Conhecendo *História Sociedade e Cidadania – Nova edição: 7º ano*.....147
3.4.1. Características gerais das imagens sobre indígenas em *História Sociedade e Cidadania*.....151
3.4.2. *História Sociedade e Cidadania*: reflexões sobre a agência e a imagem indígena.....152

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....165

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....170

FONTES.....180

ENTREVISTAS.....181

ANEXOS.....182

INTRODUÇÃO

O livro didático, geralmente, é o único material de leitura à disposição do público em idade escolar. Ele faz parte do cotidiano dos estudantes, é carregado diariamente de casa para a escola e da escola para casa, é manipulado, folheado, lido, grifado, emprestado.

O acesso facilitado e a vulgarização do uso dos livros didáticos no Brasil podem ser creditados às ações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), programa do Governo Federal, sob a gerência do Ministério da Educação e Cultura (MEC), financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), responsável pela avaliação, compra e distribuição de livros didáticos para os alunos de escolas de Ensino Fundamental públicas de todo o país.[1]

Cabe ressaltar que os livros didáticos são alvo da avaliação de especialistas, professores acadêmicos e de Ensino Básico, que elaboram resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o guia de livros didáticos. Estes guias são disponibilizados aos professores pelo sítio do FNDE na Internet e enviados impressos às escolas cadastradas no censo escolar. Com base neste guia, é que professores e diretores analisam e selecionam as obras que serão utilizadas nas suas respectivas instituições de ensino.[2]

O Governo Federal tem realizado investimentos consideráveis para garantir a efetividade das ações do PNLD. Só em 2010, investiu-se R$1.077.805.377,28 na avaliação, compra e distribuição dos livros didáticos do PNLD 2011, que foram direcionados a toda a Educação Básica. No Ensino Fundamental, o investimento foi de R$893.003.499,76. Já o Ensino Médio contou com o investimento de R$184.801.877,52. Os alunos de 1º ao 5º ano e os de Ensino Médio, receberam livros para reposição e complementação dos PNLDs 2009 e 2010. Ao todo, foram adquiridos 137.556.962 livros para atender a 29.445.304 alunos.[3]

Para o Estado de Sergipe, o Governo Federal, através do PNLD 2011, dedicou a quantia de R$13.126.025,91 para a aquisição de 1.760.501 livros didáticos voltados ao Ensino Fundamental e Ensino Médio, beneficiando um total de 471.258 alunos, de 1998 escolas de Ensino Básico.[4]

---

[1] O programa, que é executado em ciclos trienais alternados, além de atender às demandas dos alunos de escolas públicas das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, passou, recentemente, a atender também aos alunos do Ensino Médio, via Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), da Educação de Jovens e Adultos e as classes de alfabetização infantil.

[2] Informações disponíveis em:<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-e-pnlem>. Acesso em 26 abr. 2011.

[3] **Últimos números do PNLD.** Disponível em:<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-apresentação>. Acesso 1 abr. 2011.

[4] **Resumo físico financeiro do PNLD 2011 para os estados**. Disponível em:<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-dados-estatisticos>. Acesso em 1 abr. 2011.

Estes números demonstram, além dos altos investimentos, o elevado nível de abrangência do público escolar contemplado pelas ações do PNLD, tanto em âmbito nacional quanto local. A partir deles, torna-se evidente a importância do livro didático como objeto de investigação em seus diversos aspectos: produção, circulação e consumo, bem como a análise dos conteúdos culturais e ideológicos.

Neste sentido, levando em conta os índices de participação dos livros didáticos avaliados, adquiridos e distribuídos pelo PLND nas escolas públicas de Ensino Básico do Estado de Sergipe, entendemos que eles são as principais ferramentas para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes sergipanos.

Valendo-nos destas prerrogativas, nesta pesquisa, dedicada à análise da imagem do índio nos livros didáticos de História, teremos como fontes fundamentais, para a extração de dados, alguns dos manuais listados no Guia do Livro Didático do PNLD 2011, selecionados pelos professores e gestores de escolas de Ensino Fundamental da rede pública estadual da cidade de Aracaju.

A diversidade cultural está nos currículos e programas do sistema de ensino oficial brasileiro. As contribuições da cultura afro-brasileira e indígena para a formação da sociedade nacional são pontos de destaque, previstos na legislação educacional, a serem considerados no cotidiano das práticas pedagógicas de escolas públicas e particulares de Ensino Fundamental e Médio do país.

Desta forma, a Lei 11.645/08, que modifica a Lei 10.639/03, no seu artigo 26-A, torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, públicos e privados do país. A Lei discorre ainda, nos seus primeiro e segundo parágrafos, sobre os conteúdos relativos à história e cultura afro-brasileira e indígena e sua abrangência no currículo escolar.

> § 1º O conteúdo programático a que se refere este 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 as 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 e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008).

O lançamento da Lei 11.645/08 propõe alguns desafios aos pesquisadores que se dedicam ao estudo sobre as relações étnico-raciais e educação no Brasil. A referida Lei pode suscitar indagações que gravitam em torno das formas de apropriação das prescrições legais pelas instituições de ensino e os impactos que geram sobre as práticas pedagógicas cotidianas; pode motivar, ainda, o desenvolvimento de reflexões que se debrucem, por exemplo, sobre as formas como tem sido tratada a diversidade cultural afro-brasileira e indígena em sala de aula, seja através de projetos escolares ou dos conteúdos veiculados pelos livros didáticos. Desta forma, num contexto marcado pela promulgação da Lei 11.645/08, dedicaremos atenção especial ao tratamento dispensado, especificamente, às imagens dos povos indígenas nos livros didáticos de História avaliados e distribuídos pelo PNLD 2011.

Grupioni (1995), refletindo sobre os índios, a escola e o livro didático ainda na década de 1990, em conjuntura anterior a promulgação da Lei 11.645/08, observou que nas instituições escolares a questão das sociedades indígenas, frequentemente ignorada nos programas curriculares, tem sido sistematicamente mal trabalhada. Dentro da sala de aula, os professores revelam-se mal informados sobre o assunto e os livros didáticos, com poucas exceções, são deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente no Brasil (GRUPIONI, 1995, p.482). Esta deficiência no tratamento dedicado aos povos indígenas nos livros didáticos pode ser atribuída, segundo o autor, a um hiato existente entre as pesquisas de ponta acadêmica, que acumulam um conhecimento considerável sobre os índios e suas culturas, e a produção didática no Brasil. Desta forma, Grupioni evidenciou que

> [...] o conhecimento produzido não tem o impacto que poderia ter: os índios continuam sendo pouco conhecidos e muitos estereótipos sobre eles continuam sendo veiculados. A imagem de um índio genérico, estereotipado, que vive nu na mata, mora em ocas e tabas, cultua Tupã e Jaci e que fala tupi permanece predominante, tanto na escola como nos meios de comunicação. (GRUPIONI, 1995, p. 483).

No entanto, levando em consideração a conjuntura atual, marcada pela difusão de leis como a 11.645 de 2008, que visa, sobretudo, garantir uma abordagem mais justa e adequada da diversidade cultural indígena nas instituições escolares do país, cabe aqui indagar sobre as possíveis mudanças e/ou permanências no tratamento dedicado aos índios nos conteúdos de livros didáticos de História, procurando situar em que medida as prescrições daquele dispositivo jurídico têm orientado e efetivamente proporcionado variações qualitativas, distanciadas das perspectivas estereotipadas e generalizantes acerca da história e cultura indígena.

Entendemos que no livro didático, as imagens sobre os índios se revestem de uma importância crucial, pois, é por intermédio dele que as crianças leitoras constroem suas primeiras impressões e discursos acerca da cultura do "outro" indígena. Neste sentido, pretendemos com esta pesquisa contribuir para uma melhor compreensão, no contexto atual, sobre as formas de tratamento da temática indígena através das imagens dos livros didáticos de História do PNLD 2011.

A imagem é vislumbrada como importante recurso didático no Brasil desde as primeiras décadas da República. A partir deste período, paulatinamente, foram sendo incluídas nos livros didáticos ilustrações, junto aos textos narrativos, visando fazer com que os alunos aprendessem também "pelos olhos", como sugeria Jonathas Serrano[5] no início do século XX, inspirando-se no francês Ernest Lavisse[6], que insistia na necessidade de fazer com que as crianças vissem cenas históricas, para compreender a história. As imagens deveriam atuar como "registros visuais" dos fatos narrados nos textos (FONSECA, 2001, p. 93-94).

Desta maneira, as imagens dos livros didáticos se configuram como relevantes instrumentos para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem escolar. No entanto, concordamos que, em contextos mais recentes, em todos os níveis educacionais, o enorme potencial didático do "alfabetismo visual" [7] tem sido marcado de maneira negativa por uma funcionalidade irracional, de depositário da recreação, que as artes visuais desempenham nos currículos escolares (DONDIS, 2003, p. 17).

Esta perspectiva reforça a constatação de que a apresentação, estímulo e direcionamento de leitura das imagens nos livros didáticos de História podem trazer benefícios que vão além da disciplina, auxiliando e permitindo ao estudante que ele

---

[5] Jonathas Serrano (1885-1944) nasceu na cidade do Rio de Janeiro, formado em Direito, foi membro e participou da Diretoria do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, dedicando-se ao magistério e ao ensino de História, principalmente no colégio D. Pedro II e na Escola Normal do Rio de Janeiro. (SCHMIDT, 2004, p. 192). Em *Epítome de História Universal*, Serrano orientava que "[...] é preciso usar todos os recursos pedagógicos hodiernos, que visam transformar a escola [...] em um ambiente arejado e convidativo em que se aprende principalmente pelos olhos, graças às múltiplas e variadíssimas representações visuaes dos assuntos didáticos: mapas, globos geographicos, quadros coloridos [...]." (SERRANO, 1940 apud SCHMIDT, 2004, p. 200).

[6] Ernest Lavisse (1842-1922) foi um historiador francês e autor de várias obras didáticas que marcaram a produção francesa e a brasileira entre o final do século XIX e início do século XX. Para aquele autor "ver as cenas históricas" era o objetivo fundamental que justificava a inclusão de imagens nos livros didáticos em maior número possível, significando que as ilustrações concretizam a noção altamente abstrata de tempo histórico. As gravuras dos livros serviriam ainda para facilitar a memorização dos conteúdos, sendo que Lavisse tinha cuidados especiais em apresentar, no corpo da página, o texto escrito mesclado a cenas que reforçavam as explicações escritas do autor. (BITTENCOURT, 2003, p. 75).

[7] O alfabetismo visual, segundo Donis A. Dondis (2003, p.3) objetiva construir um sistema básico para a aprendizagem, a identificação, a criação e a compreensão de imagens visuais que sejam acessíveis a todas as pessoas, e não apenas àquelas que receberam formação específica na área das artes, projetistas, artistas, artesãos e estetas.

desenvolva habilidades, tais como: comparar, descrever, enumerar, discriminar, recriar e interpretar qualquer texto ilustrado (OLIM; MENESEZ, 2007, p.4).

Portanto, tendo em vista estas possíveis vantagens cognitivas que o trabalho com as imagens dos livros didáticos de História proporciona aos estudantes, as prescrições da Lei 11.645/08, e a natureza do livro didático como um veículo portador de um sistema de valores, de ideologias, de uma cultura de determinada época e determinada sociedade (BITTERCOURT, 2003, p. 72), observaremos se as ilustrações veiculadas nas obras didáticas aqui analisadas, a partir de um viés relativizador, atendem aos imperativos de respeito à diversidade cultural indígena e valorização de suas contribuições e experiências ou se perpetuam estereótipos, generalizando a temática indígena, de acordo com preceitos etnocêntricos.

Será relevante para o desenvolvimento da investigação o diálogo com o conceito de livro didático difundido pelo professor Kazumi Munakata, que afirma: "O livro didático é um artefato de papel e tinta, costumeiramente utilizado em situações didáticas." (MUNAKATA, 1997, p. 84). Ele, porém alerta: "não são meramente idéias, sentimentos, imagens, sensações ou significações que o texto possa representar. Nem tampouco é o texto em abstrato, pois esse texto de que as pessoas normalmente vêem apenas idéias, sentimentos, imagens, etc., é constituído de letras (confeccionadas com tinta sobre o papel) segundo uma família de tipo (ou face de tipo ou fonte), que lhes dá homogeneidade. "(MUNAKATA, 1997, p. 84).

A partir do final da década de 1980, os pesquisadores dedicam maior atenção aos aspectos imagéticos dos manuais escolares. O livro didático deixou de ser visto como um texto subsidiariamente "enfeitado" de ilustrações. A iconografia didática, a articulação semântica que une texto e imagem foi levada em conta, devido aos avanços da semiótica[8], da História das mentalidades[9] e o interesse pelas questões de vulgarização das ciências, que recorreram a muitos esquemas e gráficos (CHOPPIN, 2004).

[8] Na definição de Charles Sanders Peirce (1839-1914) a semiótica seria sinônimo da lógica podendo ser definida como uma doutrina formal dos signos, resultante da observação e posterior generalização por abstração das características deste signo. (CARDOSO, 1988, p. 69) Para os seguidores desta linha peirciana, a semiótica é o estudo dos fenômenos sociais sujeitos a mutações e reestruturações. O objeto da semiótica é a semiose, entendida como um processo infinito de produção de sentido. (MAUAD, 1990, p. 14).

[9] A História das mentalidades, nova modalidade historiográfica que tem precursores já na primeira metade do século XX, mas que rigorosamente só começa a se delinear como um novo espaço de ação para os historiadores na segunda metade do século, propunha-se enfocar a dimensão da sociedade relacionada aos modos de pensar e de sentir. (BARROS, 2007, p. 13). Com o desenvolvimento da História das mentalidades, a iconografia obteve importância como fonte histórica. Michel Vovelle (1987 apud PINHEIRO, 2012, p. 2), historiador marxista das mentalidades, considera, por exemplo, o filme como um documento histórico e chega a saudar a aproximação dos historiadores com a semiótica como forma de proceder a uma renovação metodológica. No interior de uma tendência geral a interdisciplinaridade, a aceitação de uma abordagem semiótica, por parte do historiador tende a ampliar a sua capacidade crítica e explicativa dos fenômenos sociais passados. Através da interpretação de

É importante ressaltar que a observação da materialidade dos impressos, principalmente, no que diz respeito às maneiras de disposição e usos dos repertórios imagéticos nos livros didáticos, pode transmitir informações valiosas sobre as formas como esses materiais são lidos e interpretados.

Neste sentido, concordamos com Chartier, quando afirma que "os textos não existem fora dos suportes materiais de que são veículos, sejam eles quais forem. Contra a abstração dos textos, é preciso lembrar que as formas que permitem a sua leitura, sua audição ou sua visão participam profundamente da construção de seus significados." (CHARTIER, 2002, p. 61).

A dimensão do visual, enquanto campo de análise da Antropologia, remete-nos à cultura visual, para a sua importância na construção dos significados, de canalizar relações de poder, de configurar as fantasias do mundo contemporâneo pelo que a cultura visual não é simplesmente parte de nossa vida cotidiana, mas é a nossa vida cotidiana. (MIRZOEFF, 1998 apud RIBEIRO, 2003).

Nesta pesquisa, os exames das imagens acerca dos índios nos livros didáticos, interpretadas pelos autores dos manuais, atendem ao duplo interesse proposto por uma Antropologia da imagem: "como informação sobre os objetos [imagens e seus conteúdos] e como atitude social e psíquica em relação a eles." (PORTO ALEGRE, 1998, p. 86).

Cabe aqui destacar que a constituição das imagens sobre indígenas, realizada em períodos e por atores sociais diversos, não é matéria estranha às investigações antropológicas. Neste sentido, a Antropologia tem se dedicado ao estudo de temas que tratam da imagem do índio, forjada pelos viajantes, aventureiros, missionários religiosos e cientistas europeus entre os séculos XVI, XVII, XVIII e XIX (CARNEIRO DA CUNHA, 1990; CUNHA, 2004; OLIVEIRA; FREIRE, 2006; PORTO ALEGRE, 1998, 2000) e da sua constituição contemporânea na consciência nacional, pelas perspectivas do senso comum (LUCIANO, 2006; OLIVEIRA, 1972a), estatal (DURHAM, 1982), jurídica e científica (VIVEIROS DE CASTRO, 2011) e da cultura popular (THOMAZ, 2000).

Os estudos antropológicos das representações sobre os índios analisam uma ampla gama de fontes em suportes variados. Além da literatura, das cartas, das crônicas e das iconografias da Colônia e Império brasileiros, há pesquisas que investigam as imagens dos índios em filmes e fotografias etnográficas (ARRUDA, 2006; BARBIO, 2011; TACCA,

---

mensagens veiculadas nas diversas formas de expressão, penetra-se no universo de representações, podendo assim avaliar e desvendar influências, interrelações e os mecanismos de dominação entre os diversos grupos sociais. (MAUAD, 1990, p. 14-15).

2002), filmes de ficção (CUNHA, 1999), e aquelas veiculadas pelos meios de comunicação de massa, como os jornais impressos (MELO, 2011).

Apesar dos esforços empregados pelas pesquisas antropológicas, no sentido de expor as peculiaridades das imagens sobre indígenas construídas por diferentes atores e em diferentes contextos sócio-históricos, e da multiplicidade de fontes que empregam para a efetivação de suas análises, percebemos que a Antropologia ainda não dedica atenção especial ao exame das formas como as imagens sobre os índios são tratadas nos livros didáticos. Salvo raras exceções expressas, por exemplo, através de trabalhos como *A Temática Indígena e a Diversidade Cultural nos Livros Didáticos de História: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático* (GOBBI, 2007) e *Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil* (GRUPIONI, 1995), que veiculam discussões relacionadas à temática indígena e o seu tratamento nos livros didáticos, as pesquisas que apresentam, especificamente, as imagens indígenas nos manuais como objeto de investigação são escassas.

Neste sentido, com a efetivação desta pesquisa, pretendemos preencher lacunas presentes nas investigações antropológicas acerca do tratamento dado às imagens sobre indígenas nos livros didáticos de História. Desta forma, contribuiremos, com este trabalho, para o lançamento de novos olhares sobre o modo como a alteridade indígena é construída por meio de perspectivas exógenas, expressas pelos repertórios de imagens selecionados e utilizados pelos autores de livros didáticos.

Dentre as diversas possibilidades de análise da imagem na Antropologia destacamos, para os interesses que movem esta investigação, a sua dimensão interpretativa da cultura, os suportes imagéticos como instrumentos essenciais para a realização de descrições discursivas de realidades discursivas.

Neste particular, como nos informam Barbosa e Cunha (2006, p. 57), o uso da imagem acrescenta novas dimensões à interpretação da História cultural, permitindo aprofundar a compreensão do universo simbólico que se exprime em sistema de atitudes pelos quais se definem os grupos sociais, se constroem identidades e se apreendem mentalidades.

Estes autores enfatizam a importância das imagens fixas e animadas como fontes de investigação para a Antropologia, pois

> [...] tal como mitos, rituais, vivências e experiências, condensam sentidos e dramatizam situações do cotidiano, descortinando a vida social e seus contextos de significação. Os aspectos recorrentes e inconscientes do agir social estão igualmente presentes nas imagens fílmicas e fotográficas,

> cabendo ao pesquisador investigar as relações que constroem e os significados que as constituem. (BARBOSA; CUNHA, 2006, p. 58).

A abordagem semiótica dedica esforços a um exercício de hermenêutica que observa as imagens enquanto objetos que oscilam entre mais ou menos aproximados da expressão fidedigna do real. Dentre os vários posicionamentos divergentes sobre a questão, destacamos aqueles que tratam a imagem não como o *real*, mas como seu *analogon* perfeito.[10] Neste sentido, Barthes propõe que impregnada desta perfeição analógica da realidade, a imagem comporta duas mensagens: uma mensagem denotada, o próprio *analogon*, e uma mensagem conotada, a maneira pela qual a sociedade oferece à leitura, dentro de certa medida, o que ele pensa (BARTHES, 1990, p. 12-13).

Na acepção de Foucault, há uma relação estreita entre imaginação, representações e conhecimento na constituição das imagens. Para ele, a "verdadeira imagem é conhecimento. São palavras já ditas, recensões exatas, massas de informações minúsculas, ínfimas parcelas de monumentos e reproduções de reproduções que sustentam na experiência moderna os poderes do impossível." (FOUCAULT, 2006, p. 80).

Adotaremos uma postura antropológica relativizadora diante das imagens objeto da investigação. Levaremos em conta na análise os pontos de vista daqueles (autores de livros didáticos) que observam e constroem impressões sobre as imagens de temática indígena em contextos sócio-cognitivos específicos.[11]

Entendemos que as tendências contemporâneas no estudo das imagens são marcadas por uma "hermenêutica visual". As imagens mantêm uma conexão estreita com a produção social de um período e traduzem as múltiplas formas de consciência (PORTO ALEGRE, 1998). As imagens não designam sempre os mesmos sentidos, não reproduzem de forma passiva a realidade vivida e experimentada. Elas são artefatos culturais e pertencem ao mundo compartilhado dos indivíduos e dos grupos sociais, participam da construção da vida coletiva em fatos pequenos, mas densamente entrelaçados em organizações de alta complexidade (GEERTZ, 1973, 1983, 1988 apud PORTO ALEGRE, 1998).

---

[10] Segundo Barthes (1990, p. 12-13) é esta perfeição analógica da realidade que, para o senso comum, define imagens como, por exemplo, a fotografia. Por definição, a fotografia é uma imagem que transmite a própria cena ou o literalmente real, pois entre o objeto que representa e sua imagem não é necessário interpor um código. Desta forma, a imagem fotográfica, enquanto análogo do real, constitui uma mensagem sem código, uma mensagem contínua.

[11] Ruth Benedict, adotando um posicionamento teórico relativizador, aconselhava que os possíveis motivos e instituições humanas são legião, em todos os planos de simplicidade ou complexidade culturais, e a sabedoria consiste numa muito maior tolerância para com suas variedades. (BENEDICT, 2000, p. 49).

Ao conceber as figurações sobre os índios, inseridas nos livros didáticos, como imagens-texto[12], discursos produzidos com o fim último de estabelecer a comunicação entre indivíduos, produtores e receptores das mensagens visuais, optamos por dialogar com o conceito de alegoria.

A alegoria, do grego *allós*, significando outro e *ogourein*, no sentido de falar, diz *b* para significar *a*. A alegoria é, nesta acepção, metáfora continuada como tropo de pensamento, e consiste na substituição do pensamento em causa por outro pensamento, que está ligado, numa relação de semelhança, a esse mesmo pensamento (HANSEN, 1986, p. 1).

A alegoria denota uma prática na qual uma ficção narrativa continuamente se refere a um outro padrão de ideias e eventos. Ela é uma interpretação que interpreta a si mesma. Como afirma James Clifford (1998), referindo-se à presença da alegoria em textos etnográficos, qualquer história tem a propensão a gerar outra história na mente do seu leitor ou ouvinte, a repetir e a deslocar uma história anterior. O reconhecimento da alegoria enfatiza o fato de que retratos realistas são metáforas extensas, padrões de associações que apontam para significados adicionais coerentes, em termos teóricos, estéticos e morais (CLIFFORD, 1998, p. 65).

De acordo com Hansen (1986), há dois tipos de alegorias: a alegoria retórica ou construtiva, também conhecida como “alegoria dos poetas” e, a alegoria interpretativa ou hermenêutica, também chamada de “alegoria dos teólogos”. Tipologias complementares e simetricamente inversas, a primeira denota uma forma de expressão, uma maneira de falar e, a segunda, como interpretação, devotada aos textos sagrados, compreende um modo de entender. Em suma, a alegoria dos poetas é uma semântica de palavras, ao passo que a dos teólogos é uma “semântica” de realidades reveladas por coisas nomeadas por palavras (HANSEN, 1986, p.1-2).

Neste particular, diante de um discurso que se pretende alegórico, seu receptor tem uma dupla alternativa: analisar os procedimentos formais que produzem a significação figurada, lendo-a como convenção linguística que ornamenta um discurso próprio, ou analisar a significação figurada nela pesquisando o seu sentido primeiro ou literal, tido como pré-existente nas coisas e revelado na alegoria (HANSEN, 1986, p. 2).

Para o desenvolvimento desta pesquisa, serão apropriadas as orientações teórico-metodológicas referentes à segunda alternativa acima exposta, pois o que se pretende aqui é averiguar, por meio dos discursos emanados dos livros didáticos objetos da investigação,

[12] COSTA, C. **Educação, Imagens e Mídias**. São Paulo. Cortez. 2005.

quais são os "sentidos primeiros" que as mensagens alegóricas de suas imagens e textos transmitem sobre o índio. Em suma, consideramos que a imagem, inscrita no livro didático, mais o seu texto, podem ser alegóricos, quando se referem a um outro padrão de ideias, que não aparecem no texto numa linguagem direta.

Cabe ressaltar que a seleção da agência relacionada ao indígena como recorte para a análise, numa perspectiva alegórica, das imagens dos livros didáticos de História aqui investigados não se deu de forma aleatória. Ela resultou de leituras, observações, descrições, interpretações e análises minuciosas das mensagens de textos e imagens de temáticas indígenas. Nossa intenção inicial era conhecer as temáticas indígenas variadas e mais recorrentes nos livros didáticos, a partir daquilo que as suas imagens e sentenças textuais poderiam nos fornecer enquanto indícios. Porém, o que este procedimento nos revelou foi a constituição de discursos, diluídos nos interstícios de temas como, por exemplo, o encontro de culturas, identidades, trabalho e a escravidão indígena, em que se refletiam, subliminarmente, as formas e capacidades de ação dos índios, inscritas nas relações sociais que travam, principalmente, com grupos de não-índios, nas suas vivências e experiências em diferentes contextos sócio-históricos, construções alegóricas que se referiam constantemente a um outro padrão de ideias e acontecimentos destoantes daqueles que se apresentariam de maneira mais evidente numa observação incipiente e menos aprofundada daquelas mensagens.

De acordo com Sherry Ortner, a agência tem a ver com poder, com o fato de agir no contexto de relações de desigualdade, de assimetria e de forças sociais. O termo agência é sinônimo das formas de poder que as pessoas têm à sua disposição, de sua capacidade de agir em seu próprio nome, de influenciar outras pessoas e acontecimentos e de manter algum tipo de controle sobre as suas próprias vidas. Nesta acepção, agência é pertinente tanto no caso da dominação quanto no da resistência. As pessoas em posições de poder têm o que poderia ser considerado muita agência, mas também os dominados sempre têm certa capacidade, às vezes muito significativa, de exercer algum tipo de influência sobre a maneira como os acontecimentos se desenrolam. Em suma, a resistência também é uma forma de "agência de poder". (ORTNER, 2007a, p. 64).

Delineando suas reflexões a partir da categoria de jogos sérios[13], Ortner propõe a existência do que denominou "a estrutura elementar da agência", difundindo a noção de que há uma articulação entre as relações de poder e a realização de projetos sócio-culturais.

[13] Segundo Ortner, a vida social, sob a perspectiva dos jogos sérios, é vista como algo ativamente jogado, voltado para metas e projetos culturalmente constituídos e envolvendo tanto práticas de rotina como ações intencionalizadas. O propósito dos jogos sérios é entender as forças, formações e transformações mais amplas da

Segundo a autora, a agência de poder, seja ela para a dominação ou para a resistência, sempre está à disposição de perseguir e concretizar finalidades socialmente significativas.

> [...] no contexto do que tenho chamado de jogos sérios a realização de projetos necessariamente acarreta, para alguns, a subordinação de outros. Mas estes outros, nunca completamente destituídos de agência, têm poder e projetos próprios, e a resistência (da mais sutil à mais evidente) sempre é uma possibilidade. Então, tanto a dominação como a resistência sempre estão [...] a serviço de projetos, da autorização e do empoderamento para perseguir objetivos e fins culturalmente significativos. (ORTNER, 2007a, p. 76).

Ortner ainda esclarece que a agência é cultural e historicamente construída. A agência é universal, no sentido de que seria uma capacidade inerente a todos os seres humanos, ao passo que sua forma e distribuição sempre são construídas e mantidas culturalmente.

Para a autora, os sujeitos estão sempre envolvidos em teias de relações sociais e seja qual for a agência que parecem ter como indivíduos, na verdade se trata de algo que é sempre negociado interativamente. Os indivíduos nunca são agentes livres, não apenas no sentido de que não têm liberdade para elaborar e alcançar os seus próprios objetivos em um vazio social, mas também no sentido de que não têm capacidade de controlar completamente essas relações para seus próprios fins. Como seres sociais, só podem atuar no seio de teias de relações que compõem seus contextos sociais (ORTNER, 2007a, p. 74).

Neste sentido, Homi Bhabha (2001), ao elaborar reflexões sobre a constituição de discursos sociais no contexto pós-colonial, entende que a construção do sujeito é decorrente das relações intersubjetivas, resultado dos processos de interação e negociação. Desta forma, a agência social seria constituída enquanto processo interativo e contingente.

Para este autor, o momento de individuação do sujeito emerge como um efeito do intersubjetivo, como o retorno do sujeito enquanto agente. Isto significa que

> [...] aqueles elementos de "consciência" social imperativos para a agência – ação deliberativa, individuada e especificidade de análise – podem ser pensados agora de fora daquela epistemologia que insiste no sujeito como sempre anterior ao social ou no saber do social como necessariamente subsumindo ou negando a "diferença" particular na homogeneidade transcendente do geral. O interativo e o contingente que marcam esta relação

---

vida social. Focalizando a agência e intencionalidade das ações dos agentes, por meio dos jogos sérios, a autora procura distanciá-los da sua concepção ocidental, individualista e autônoma. Desta forma, entende que todos os atores sociais têm agência, mas a idéia de atores como sempre envolvidos com outros nas operações dos jogos sérios visa a tornar praticamente impossível imaginar-se que o agente é livre ou que é um indivíduo que age sem restrições. Portanto, para além das relações de solidariedade, o agente sempre está enredado em relações de poder, de desigualdade, de competição. Desta forma, a onipresença do poder e da desigualdade na vida social é central para a definição de jogos sérios. (ORTNER, 2007a, p. 45-47).

> intersubjetiva não poderiam ser libertários ou sem amarras [...], pois o agente, constituído no retorno do sujeito, está na posição dialógica do cálculo, da negociação, da interrogação [...]. (BHABHA, 2001, p. 258).

Em suma, o que Bhabha procura evidenciar é que a agência é dialógica, múltipla, pois ela se expressa no seio das relações sociais travadas pelos diferentes sujeitos cotidianamente, e contingente, "indeterminada", no sentido de que se encontra no "exterior" do autor individual.

Refletindo sobre as interações sociais associadas aos processos de diferença cultural e à discriminação, Bhabha sugere que a agência, como domínio do intersubjetivo e de caráter contingente, pode ser expressa nas relações de poder assimétricas. Neste sentido, o autor observa que a agência pode representar as forças da autoridade hegemônica; uma solidariedade baseada na vitimização e no sofrimento pode, de forma implacável, às vezes violenta, voltar-se contra a opressão; uma agência subalterna ou minoritária pode tentar interrogar e rearticular o "inter-esse"[14] da sociedade que marginaliza seus interesses (BHABHA, 2001, p. 265).

Com base nas reflexões esboçadas por Ortner e Bhabha[15] que, analogamente, entendem a agência como sendo socialmente constituída e expressa por meio de discursos imersos no seio de relações sociais assimétricas, e levando em consideração as peculiaridades temáticas desta pesquisa, que se dedica à análise da imagem do índio nos livros didáticos de História, procuramos responder aos seguintes questionamentos: em contexto caracterizado

[14] Segundo Arendt (1958 apud BHABHA, 2001, p. 263) o "inter-esse" [*inter-est*] humano é a estrutura do espaço intersubjetivo entre agentes. Ele é a esfera pública da linguagem e da ação que deve se tornar ao mesmo tempo o teatro e a tela para a manifestação das capacidades da agência humana.

[15] Embora priorizemos a utilização das reflexões sobre a agência delineadas por Ortner e Bhabha, por considerarmos suas prerrogativas mais adequadas ao desenvolvimento dos objetivos propostos para esta pesquisa, temos conhecimento das contribuições de autores como Anthony Giddens, Pierre Bourdieu e Marshall Sahlins para a reflexão sobre o sentido e o lugar do sujeito nas teorias sociais contemporâneas. Obras, tais como: *Outline of a Theory of Pratice* (BOURDIER, 1978), *Central Problems in Social Theory: Action, Structure, and Contradiction in Social Analysis* (GIDDENS, 1979) e *Historical Metaphors and Mythical Realities: Structure in the Early History of the Sandwich Island Kingdom* (SAHLINS, 1981), são trabalhos-chaves para o entendimento daquilo que Ortner (2007b, p. 20) denominou de "Teoria da Prática", ou seja, o desafio de superar a oposição entre estrutura e agência. Essas obras, publicadas entre o final da década de 1970 e início da década de 1980, buscaram articular as práticas dos atores e as grandes "estruturas" e "sistemas" que exercem coerção sobre essas práticas, além de perceber como essas práticas podem também transformar tais estruturas e sistemas. Desta forma, a Teoria da Prática "devolveu o ator ao processo social sem perder de vista a estrutura mais ampla que exerce coerção sobre a ação social, mas também a possibilita". (ORTNER, 2007b, p. 21). Portanto, podemos perceber que de acordo com o que Ortner denomina Teoria da Prática, ou seja, para autores como Bourdieu, Sahlins e Giddens, nem o agente é totalmente sujeito à estrutura e nem está totalmente fora dela. Por meio de sua ação ele a transforma, ao mesmo tempo em que é transformado por ela (PASSOS; CARNEIRO; SANT'ANNA, 2011, p. 113).

pela difusão de políticas públicas educacionais, que prescrevem a valorização e o respeito à diversidade étnico-racial, de que modo os conteúdos dos livros didáticos de História, avaliados e distribuídos pelo PNLD 2011, refletem as disposições da Lei 11.645/08? Os autores de livros didáticos, a partir de uma visão relativizadora, atendem aos imperativos de respeito à diversidade cultural indígena, a valorização de suas contribuições e experiências? Ou perpetuam a visão eurocêntrica sobre os seus costumes e modos de vida? Os indígenas são protagonistas nas narrativas didáticas da História, observados como agentes ativos capazes de conduzir de maneira eficaz e autônoma suas próprias ações a fim de alcançarem seus interesses coletivos? Ou eles ocupam apenas papéis secundários, passivos, enredados às experiências de dominação e exploração do colonizador?

Portanto, a apropriação das reflexões sobre a agência nesta pesquisa, nos permitirá perceber de que maneira se constroem, através das mensagens das imagens e textos dos livros didáticos aqui analisados, percepções acerca dos índios enquanto agentes diferencialmente empoderados, no interior das relações que travam com diferentes atores e grupos sociais e em diferentes contextos sócio-históricos.

Esta dissertação tem como objetivo geral identificar os modos de adequação das imagens de temática indígena dos livros didáticos de História do PNLD 2011 aos termos da Lei 11.645/08, por parte de seus autores e editoras. Para isso, procederemos à análise das alegorias sobre a agência relacionada ao indígena nos livros didáticos aqui selecionados, entendendo que é possível perceber as alegorias através da recorrência de modos de uso adotados nos livros.

Como objetivos específicos, pretendemos revisar, por meio de um viés diacrônico, a construção da imagem do índio na perspectiva das produções acadêmicas na área da Antropologia. Examinaremos, também, as formas de abordagens da diversidade cultural indígena no sistema de Ensino Básico brasileiro, no intuito de compreender qual é a postura da educação escolar brasileira diante da questão do respeito à pluralidade étnico-racial e de ampliar o debate acerca das formas como são tratadas, especificamente, as histórias e culturas indígenas nas instituições escolares. Refletiremos ainda sobre a evolução, nas últimas duas décadas, das leis educacionais de natureza étnico-racial, que culminou na instituição da Lei 11.645/08, e suas implicações político-pedagógicas no âmbito do ensino-aprendizagem para a diversidade cultural, em particular, a indígena. Finalmente, revisaremos as formas de tratamento dispensadas às histórias e culturas indígenas pelos livros didáticos de História no Brasil, situando o panorama recente das pesquisas acadêmicas nesta área e as suas principais problematizações.

Como balizamento analítico, fizemos uma triagem dos manuais escolares. Seguimos o critério dos títulos que mais foram adotados durante o processo de avaliação e escolha dos livros didáticos pelos professores e gestores de escolas públicas estaduais da cidade de Aracaju, a partir do Guia do Livro Didático do PNLD 2011.

A verificação dos títulos de livros didáticos que mais foram solicitados para a adoção nas escolas públicas estaduais urbanas de Aracaju foi efetuada pela consulta à lista de distribuição fornecida pelo portal do Sistema do Material Didático (SIMAD), do sítio do FNDE na Internet.[16]

Inicialmente, levantamos o número de instituições de ensino da rede pública estadual da cidade de Aracaju que foram contempladas pelas ações do PNLD 2011. Constatamos que do total de 92 escolas que compõem o Departamento de Educação de Aracaju (DEA), 61 solicitaram e adotaram os livros avaliados pela última edição do Guia do Livro Didático. A seleção, para a análise, dos manuais adotados pelas escolas componentes do DEA, atendidas pelo PNLD 2011, baseou-se, inicialmente, como veremos em detalhes mais adiante, no alto grau de abrangência deste programa governamental nas instituições de ensino de Aracaju.

Posteriormente, procuramos observar, neste universo das 61 escolas contempladas pelo PNLD 2011 em Aracaju, a quantidade de ocorrências dos títulos dos manuais de História distribuídos para as séries finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. A partir daí, efetuamos o levantamento e a definição dos manuais mais adotados para o 7º ano do Ensino Fundamental como fontes centrais para a coleta de informações.

Cabe ainda destacar que optamos por analisar os volumes dos livros didáticos do 7º ano do Ensino Fundamental por neles estarem contemplados, de maneira mais recorrente, os conteúdos de cultura e história indígenas, quando tratam, mais especificamente, do período colonial da história do Brasil e da América.

Assim, após breve exame das listas das coleções selecionadas e adquiridas por instituições escolares de Aracaju, optamos pela escolha dos quatro primeiros títulos mais solicitados para o 7º ano do Ensino Fundamental, por ordem de preferência, a saber:

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História Sociedade e Cidadania – Nova edição, 7º ano**. São Paulo: FTD, 2009.

VICENTINO, Cláudio. **Projeto Radix – História, 7º ano**. São Paulo: Scipione, 2009.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Saber e Fazer História - História Geral e do Brasil, 7º ano: modernidade europeia e Brasil Colônia**. São Paulo: Saraiva, 2009.

[16] Disponível em:<http://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/pesquisar.. Acesso em 1 abr. 2011.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino, LEMOS, Thiago Tremonte de. **História e vida integrada, 7º ano.** São Paulo: Ática, 2009.

Estes volumes de livros didáticos, para o 7º ano do Ensino Fundamental, correspondem à seguinte ordem de abrangência nas 61 escolas públicas estaduais da cidade de Aracaju contempladas pelo PNLD 2011: *História Sociedade e Cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior, publicado pela editora FTD, adotado por 11 escolas, conformando 18 % do total das instituições; *Projeto Radix – História*, de Cláudio Roberto Vicentino, publicado pela editora Scipione, adotado por 8 escolas ou 13% do total de instituições; *Saber e Fazer História – História Geral e do Brasil*, de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, publicado pela editora Saraiva, presente em 6 escolas ou 9,8 % do total de instituições e, por fim, *História e vida integrada*, de Nelson Piletti, Claudino Piletti e Thiago Tremonte de Lemos, publicado pela editora Ática, também adotado por 6 escolas ou 9,8% do total de instituições analisadas.

Reiteramos que analisaremos os volumes dedicados ao 7º ano do Ensino Fundamental. Nos livros didáticos desta etapa de ensino são recorrentes as referências aos conteúdos sobre cultura e história indígena, ocupando-se, geralmente, do período colonial, em que, segundo especialistas, ocorrem a maior quantidade de aparições das imagens sobre índios.[17]

Efetivada a seleção das obras didáticas, realizaremos a classificação dos tipos de imagens inseridas em suas laudas (desenhos, gráficos, pinturas, xilogravuras, litogravuras, fotografias, reproduções, entre outros) pelo fundamento dos níveis de iconicidade, em que cada imagem possui um potencial expressivo e certa carga informacional. O grau de iconicidade de uma imagem é determinado pelo grau de realismo[18] em relação ao que é representado.[19]

As impressões acerca dos povos indígenas nos livros didáticos serão expressas a partir da análise conjunta dos conteúdos das suas imagens, legendas e textos nucleares. Desta forma, optamos pelo trabalho com imagens de naturezas diversas, que sejam objetos de descrições, comentários e análises críticas dos autores, presentes tanto nos textos das legendas como nos textos nucleares dos manuais analisados.

---

[17] Sobre este assunto consultar, por exemplo, FREITAS, Itamar. Temáticas indígenas nos livros didáticos de História regional. In:_____. **História regional para a escolarização básica no Brasil**: o texto didático em questão (2006/2009). São Cristóvão: Editora UFS. 2009. p. 193-238.

[18] Para Barthes (2004, p. 189) o realismo é todo discurso que aceita enunciações só creditadas pelo referente, pelo objeto mesmo da representação. Porém, admitimos ainda como Barthes (2004, p. 189), que na narrativa, seja ela literária ou pictórica, o realismo é apenas parcelar, errático, confinado aos "pormenores" e, desenvolve-se segundo vias irrealistas, vinculadas à imaginação.

[19] VILLEFÃNE, J. **Introduccíon a la Teoria da la Imagem**. Madrid: Pirâmide, 1988.

A referência indígena será identificada nas imagens, através das legendas ou a partir de textos base anexos que descrevam, analisem ou expliquem os seus conteúdos. Consideraremos apenas as ilustrações em que o índio aparece em primeiro plano e descrito ou definido como "índio". Por conta da possível deterioração das páginas, da dificuldade de reconhecimento de indivíduos da etnia indígena em imagens de multidões, pela falta de nitidez e má adequação da técnica empregada na figura à página, utilizaremos a identificação visual imediata e as informações obtidas através das legendas e textos nucleares.

As alegorias sobre a agência relacionada ao indígena serão percebidas através de uma análise conjunta das imagens, legendas[20] e textos nucleares. Acreditamos que a conexão analítica entre imagem e texto proporcionará uma compreensão mais apurada das formas como os elementos indígenas são percebidos nos manuais escolares, pois, como afirmou Leite:

> [...] as imagens visuais precisam das palavras para se transmitir e, freqüentemente, a palavra inclui um valor figurativo a considerar. O desenho ou a fotografia não reproduzem abstrações. Representam um caso concreto, um fato particular, o presente. A palavra revela melhor o conhecimento subjacente na memória que [...] é construído por imagens fixas. (LEITE, 1998, p. 44).

Neste sentido, descreveremos os aspectos formais (tipo de imagem, técnicas e cores utilizadas para a composição) e os conteúdos das iconografias dos livros didáticos. Posteriormente, realizaremos a análise das legendas anexas às imagens e dos textos nucleares que tratem especificamente da temática indígena.

Após a conclusão desta fase, cruzaremos as informações extraídas da descrição e análise das imagens e dos textos, para percebermos o nível de conexão entre as visões sobre os indígenas presentes, simultaneamente, nos suportes visuais e textuais, que conformarão o universo dos significados tecidos pelos autores dos livros didáticos.

No primeiro capítulo da dissertação, revisamos a construção da imagem do índio na perspectiva das produções acadêmicas na área da Antropologia, a partir de um viés diacrônico, que abarca desde as representações sobre os indígenas elaboradas por viajantes e cronistas do século XVI até as proposições contemporâneas relacionadas, por exemplo, aos discursos acerca dos índios veiculados pela mídia.

---

[20] Analisaremos as legendas do tipo descritiva, aquelas que (como a palavra já indica) descrevem a imagem, seja detalhadamente ou só com uma identificação. As legendas das imagens têm o objetivo de esclarecer e reforçar os conteúdos apresentados, permitindo a identificação mais precisa daquilo que é mostrado e fornecendo referentes situacionais não suscetíveis de serem codificados só pela observação da imagem (OLIM, 2008, p. 28-29).

No segundo capítulo, realizamos breve exame sobre as formas de abordagens da diversidade cultural indígena no sistema de Ensino Básico brasileiro, no intuito de perceber qual é a postura da educação escolar brasileira diante da questão do respeito à pluralidade étnico-racial e de ampliar o debate acerca das formas como são tratadas, especificamente, as histórias e culturas indígenas nas instituições escolares. Refletimos ainda sobre a evolução, nas últimas duas décadas, das leis educacionais de natureza étnico-racial, que culminou na instituição da Lei 11.645/08, e suas implicações político-pedagógicas no âmbito do ensino-aprendizagem para a diversidade cultural, em particular, a indígena. Revisamos também as formas de tratamento dispensadas à história e cultura indígena pelos livros didáticos de História no Brasil, situando o panorama recente das pesquisas nesta área e suas principais problematizações.

No terceiro e último capítulo, analisamos as imagens indígenas nos livros didáticos de História do PNLD 2011 aqui selecionados. Antes, porém, realizamos uma breve apresentação analítica destes livros didáticos, abordando aspectos como a trajetória profissional e de produção didática dos autores, o exame formal dos livros didáticos (dimensões, tipo de material e ilustrações utilizadas para a confecção das capas), suas divisões (sumários, unidades, capítulos, referências bibliográficas, entre outras), a vertente sócio-histórica de seus conteúdos, além da exposição das características gerais das imagens sobre os índios, destacando o lugar que elas ocupam nas laudas dos livros didáticos, na sua relação com as imagens de conteúdos variados, e as suas tipologias, cores e temáticas recorrentes, no interior do universo geral das figurações de temática indígena.

CAPÍTULO I
IMAGENS SOBRE INDÍGENAS NO BRASIL: CONTEXTOS E ESTUDOS

No presente capítulo revisamos a construção da imagem do índio na perspectiva das produções acadêmicas na área da Antropologia, a partir de um viés diacrônico, que abarca desde as representações sobre os indígenas elaboradas por viajantes e cronistas do século XVI até as proposições contemporâneas relacionadas, por exemplo, aos discursos acerca dos índios veiculados pela mídia.

Como veremos no decorrer deste capítulo, as imagens dos índios refletidas nas obras aqui consultadas, apresentam um caráter ambíguo, incorporando-se a elas diferentes matizes, que variam de acordo com o contexto sócio-histórico de sua produção, as pretensões e projetos político-ideológicos em vigor em cada período analisado. Desta forma, o que observamos é um caleidoscópio de imagens e interpretações sobre os indígenas, que ora os exalta como metáfora da liberdade natural ora os denigre como modelo do retrocesso a ser suplantado pelos projetos civilizatórios de construção da nacionalidade.

A constituição das imagens sobre os indígenas, realizada em períodos e por atores sociais diversos não é matéria alheia às investigações antropológicas. Neste sentido, a Antropologia tem se dedicado ao estudo de temas que tratam da imagem do índio forjada pelos viajantes, aventureiros, missionários religiosos e cientistas europeus entre os séculos XVI, XVII, XVIII e XIX (CARNEIRO DA CUNHA, 1990; CUNHA, 2004; OLIVEIRA; FREIRE, 2006; PORTO ALEGRE, 1998, 2000) e da sua construção contemporânea na consciência nacional, pelas perspectivas do senso comum (LUCIANO, 2006; OLIVEIRA, 1972a), estatal (DURHAM, 1982), jurídica e científica (VIVEIROS DE CASTRO, 2011) e da cultura popular (THOMAZ, 2000).

Os estudos antropológicos das representações sobre índios analisam uma ampla gama de fontes em suportes variados. Além da literatura, das cartas, das crônicas e das iconografias da Colônia e Império brasileiros, existem pesquisas que investigam as imagens dos índios em filmes e fotografias etnográficas (ARRUDA, 2006; BARBIO, 2011; TACCA, 2002), filmes de ficção (CUNHA, 1999) e aquelas veiculadas pelos meios de comunicação de massa, como os jornais impressos (MELO, 2011).

Levando em consideração as reflexões empreendidas por algumas das produções acadêmicas da seara da Antropologia aqui elencadas, analisaremos a constituição das imagens sobre indígenas em diferentes contextos sócio-históricos, procurando elaborar uma revisão da

literatura dedicada ao tema, pensando na possibilidade de análise das imagens inseridas nos livros didáticos.

1.1. Visões dos estrangeiros: cronistas, viajantes e missionários religiosos

As primeiras visões sobre os índios do Brasil foram delineadas pelos cronistas, viajantes e exploradores portugueses do século XVI, que relataram, por meio de seus escritos, aspectos da flora, fauna, as formatações topográficas do território, os modos de vida, costumes e hábitos dos povos nativos.

Os escritos produzidos pelos portugueses da época dos "descobrimentos", do escrivão Pero Vaz de Caminha, Pêro de Magalhães Gândavo, entre outros, primavam pela valorização do exótico, ou diferente da cultura européia, transmitindo ideias estereotipadas e/ou generalizantes em relação aos primeiros habitantes da América encontrados por eles.

As imagens dos indígenas elaboradas pelos europeus sofreram, inicialmente, algumas variações, deslocando-se das descrições em termos positivos, vislumbrando-os como um povo "amigável, ingênuo, inocente como os habitantes do paraíso terrestre", para proposições negativas, destacando-se a antropofagia, as lutas, o modo de vida considerado agitado e estranho, de indivíduos cujos padrões se afastavam, sobremaneira, dos conhecidos pelos portugueses (BETTENCOURT, 2000, p. 44).

Desta maneira, geralmente, os europeus caracterizavam as formas de organização social, econômica, política e religiosa dos indígenas pela via da negação, pois "[...] **não** possuem Fé, **nem** Lei, **nem** Rei". (GÂNDAVO, 1980, p. 13, grifos nossos). Eles "[...] **não** têm morada certa", "**não** lavram **nem** criam". (CAMINHA, 1963, p. 7, grifos nossos).

Os índios do continente americano e seus costumes eram alvos das reflexões que constituíram o imaginário dos europeus do século XVI. Neste sentido, alguns artistas, principalmente pintores, no intuito de enquadrar os ameríndios nas visões de mundo comuns ao pensamento ocidental do período, buscaram elaborar alegorias sobre a América. Nelas, os indígenas eram assemelhados aos europeus, porém, enfatizando-se os seus traços depreciativos.

Portanto, de acordo com a lógica da representação alegórica

> [...] as dimensões extra-européias e os povos extra-europeus não são apresentados como diferentes, mas como iguais [...]. A América é representada como um contínuo da representação européia, da tradição ou da História européia. E sendo igual à Europa, ela porta

> [...] os estigmas da representação alegórica, os quais [...] manifestam que ela não é bela, nem boa, nem justa [...], pois só o que é igual pode ser posto, dentro do mesmo código ético, na condição de moralmente inferior. Portanto, é por ser igual e estar dentro do mesmo código que se pode considerá-lo como tendo um deslocamento para o ócio, para a licenciosidade, a selvageria, a estupidez, o paganismo, e assim por diante. (SEVCENKO, 1996, p. 126-127).

Neste particular, ao índio atribuíam-se alguns epítetos, que seguiam os esquemas de representação europeia do período e que se vinculavam aos incipientes projetos de colonização das terras americanas e dos povos nativos, como aqueles orientados a sua conversão religiosa ao cristianismo.

Assim, o índio, como o representado na pintura renascentista *Adoração dos Magos* (fig.1), do artista português Vasco Fernandes[21], era pagão, gentio, "[...] indício de que os portugueses consideravam promissora a expansão do cristianismo no território descoberto por Pedro Álvares Cabral." (DIAS, 1992, p. 25 apud RAMINELLI, 1994, p. 22). Isto se evidencia pelo fato de que, provavelmente, o tema que inspirou esta imagem "[...] provém da carta de Pero Vaz de Caminha, onde se relata o "primitivismo social" e a "disponibilidade ética" dos nativos para a mensagem cristã (DIAS, 1992, p. 25 apud RAMINELLI, 1994, p. 22), como lemos no trecho a seguir: "Parece-me gente de tal inocência que, se nós entendêssemos a sua fala e eles a nossa, seriam logo cristãos, vistos que não têm, nem entendem crença alguma". (CAMINHA, 1963, p. 7).

Já na tela intitulada *Calvário* (fig.2), também da autoria de Vasco Fernandes, o indígena surge não mais como gentio, pagão, passível, pela sua humanidade e inocência, de ser convertido ao cristianismo, mas como "pecador arrependido", semelhante ao "Bom-Ladrão", perdoado e redimido por Jesus Cristo ao compartilhar com ele, crucificado à esquerda da tela, seus últimos momentos de angústia. Neste sentido, o contato entre portugueses e ameríndios, e os desvios de conduta, vetados pelos dogmas cristãos, atribuídos aos indígenas, seriam responsáveis pela construção do índio como Bom-Ladrão, "[...] homem que, vivendo desde sempre no pecado, conseguiu a salvação através da revelação da Palavra de Cristo." (DIAS, 1992, p. 25 apud RAMINELLI, 1994, p. 23).

[21] Vasco Fernandes, também conhecido como Grão Vasco, é considerado o principal nome da pintura portuguesa do século XVI. Nasceu, provavelmente, em Viseu por volta de 1480, e exerceu sua atividade artística no Norte de Portugal na primeira metade do século XVI. Sua pintura *Adoração dos Magos* é uma peça de um conjunto maior que compõe o retábulo da capela-mor da Sé de Viseu. Tendo sido realizada entre 1501 e 1506, logo após o período dos "descobrimentos", esta tela faz parte de um conjunto de manifestações ocorridas em Portugal nas artes visuais, mais especificamente na pintura religiosa, com temas ameríndios, retratando índios fora de seu contexto original – as terras americanas – e representando-os em cenas bíblicas (CUNHA, 1999, p. 17).

Figura 1 – Vasco Fernandes – Escola de Viseu (1501-1506). *Adoração dos Magos*, óleo sobre madeira, 131 x 82 cm, Museu Grão Vaso, Viseu, Portugal.

Fonte:<http://www.instituto-camoes.pt/revista/descbrouto.htm>. Acesso em: 8 jan. 2012.

Figura 2 - Vasco Fernandes. *Calvário* (1535-1540), óleo sobre madeira de castanho, 242,3 x 239,3 cm, Museu Grão Vasco, Viseu, Portugal.

Fonte:<http//www.ci.uc.pt/artes/6spp/ia.html> . Acesso em: 8 jan. 2012.

Outra imagem que se vulgariza no decorrer do século XVI é a dos índios como canibais. Nesta conjuntura, constituem-se concepções opostas sobre a natureza do canibalismo entre os indígenas do Brasil, situando em pontos antagônicos portugueses e franceses. Para os primeiros, os índios poderiam ser comparados a animais, canibais que se alimentam da carne humana, enquanto que para os segundos, eles seriam gente que come o inimigo por hostilidade ou vingança, em situação ritual (CARNEIRO DA CUNHA, 1990).

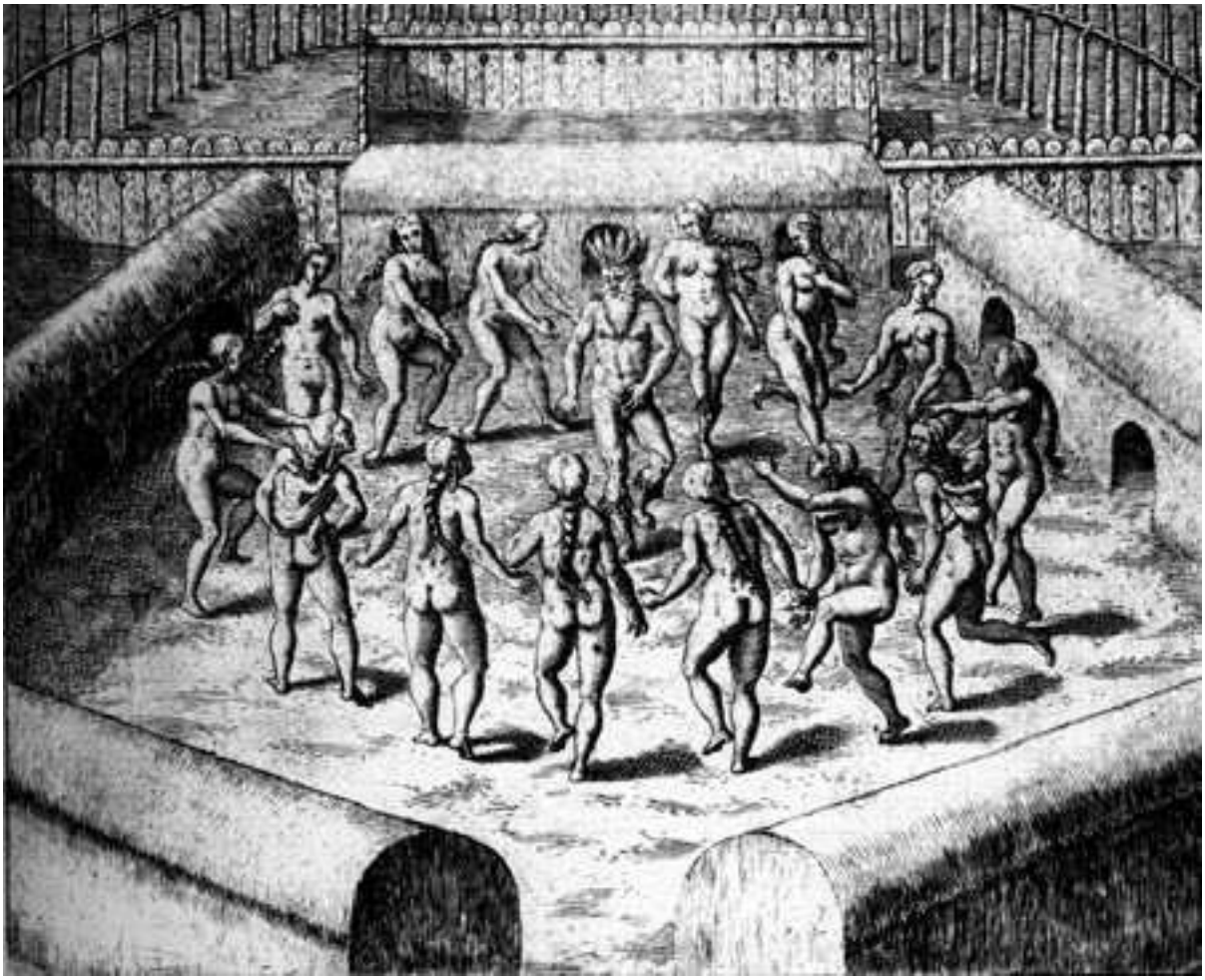
Neste sentido, em gravura (fig.3) do francês Theodore De Bry[22] observamos o aventureiro Hans Staden no meio da dança ritual das mulheres em Ubatuba. No centro do pátio da aldeia, em forma de pentágono, de solo rochoso, com 5 habitações ovais em suas extremidades, cobertas por palhas, com 3 entradas cada uma, Staden nu, barbado, porta cocar de longas penas e tornozeleiras, em pé, posição que sugere movimento ritmado, no meio de grande círculo formado por 14 mulheres indígenas nuas, cabelos longos e trançados, corpos atléticos, de porte tipicamente europeu, que dançam em momento ritual; duas delas carregam crianças indígenas nas costas, em bolsas de tecido atreladas ao seus ombros.

Nesta imagem, Staden é conduzido pelas mulheres ao *poracé* (dança e divertimento), arrastado por uma corda, quando, numa das etapas do ritual de antropofagia, desejam lhe tirar a barba e as sobrancelhas. A dança e o tratamento dado ao prisioneiro atestam a interpretação, em vigor entre os franceses do período, da existência do canibalismo ritual entre os tupinambá, afastando a suposição de antropofagia alimentar (BELLUZZO, 2000, p. 52-53).

Portanto, as imagens sobre indígenas constituídas pelos estrangeiros, cronistas e viajantes do século XVI, sofreram profundas variações. Os índios foram observados por meio de lentes que os enquadravam numa concepção edênica, eram indivíduos "ingênuos", "naturais", "habitantes do paraíso terreal", bem como às concepções negativas, em que se destacavam as suas figuras de "selvagens", "antropófagos", em suma, percepções acerca de um povo cujos padrões de comportamento se distanciavam substancialmente dos modelos europeus.

[22] Theodore De Bry (1528-1598) foi gravador, ourives, editor e livreiro flamengo. A imagem que retrata o aventureiro Hans Staden no meio da dança das mulheres em Ubatuba está inserida no terceiro volume da série *Grands Voyages* intitulado *America Tertia Pars*, publicado em Frankfurt no ano de 1592, em que De Bry edita os textos e reelabora as ilustrações dos livros de Hans Staden e do francês Jean de Léry sobre as viagens ao Brasil – conhecido à época como França Antártica – e os povos nativos do território, mais especificamente, os Tupinambá (CHICANGANA-BAYOANA, 2006).

Figura 3 – Theodore De Bry (1528-1598). *Hans Staden no meio da dança das mulheres em Ubatuba*, gravura em cobre. Ilustração de *America Tertia Pars*, 3º volume de *Grands Voyages*, Frankfurt, 1592.



Fonte: BELLUZZO, Ana Maria de M. A lógica das imagens e os habitantes do Novo Mundo. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Índios no Brasil**. São Paulo: Global, 2000, p. 47-58.

1.1.2. Os índios na visão dos missionários religiosos

Várias foram as imagens sobre os índios construídas pelos missionários religiosos europeus em solo americano, tendo sempre em vista o desenvolvimento e efetivação satisfatória das atividades de conversão do "gentio" nativo ao cristianismo. Desta forma, como veremos mais adiante, os missionários associaram aos indígenas figuras de animais ferozes e selvagens, contrários à "domesticação", de rebentos de pomares que não geravam bons frutos, de indivíduos luxuriosos, crianças que necessitavam da sua proteção paternal, e, posteriormente, de súditos cristãos e das monarquias metropolitanas, além de camponeses rústicos europeus.

Os jesuítas buscavam legitimar as suas empresas de conversão do índio brasileiro ao cristianismo por meio da utilização de metáforas. Dentro deste esquema, os indígenas assumiam várias representações simbólicas, eram "ovelhas perdidas, uvas de uma vinha que não produz bons vinhos", enquanto que os frades loiolanos eram vistos como os "bons pastores", os "agricultores", destinados ao bom cuidado delas. (ASSUNÇÃO, 2000, p. 130).

A associação da imagem dos índios aos animais tomava forma variada de acordo com o grau de resistência apresentado à ação missionária dos jesuítas. Desta maneira, as imagens de animais como os "tigres", "lobos" e "leões" foram utilizadas para representar a força, a agressividade e antropofagia dos nativos brasileiros (ASSUNÇÃO, 2000, p. 138).

Os missionários religiosos europeus, imbuídos dos dogmas cristãos católicos, observavam os modos de vida dos indígenas da América por meio de pontos de vista exógenos, desvinculados dos universos particulares das culturas nativas, e, isso se revelava, principalmente, nas avaliações que realizavam de aspectos da sexualidade indígena.

A sexualidade indígena suscitou grande interesse entre os "gestores de almas". Assim, eles consideravam insólitos os seus

> [...] costumes matrimoniais, a poliginia associada ao prestígio guerreiro, o levirato, o avunculado – ou seja, o privilégio de casamento do tio materno sobre a filha da irmã – a liberdade pré-nupcial contrastando com o ciúme pela mulher casada e o rigor com o adultério, a hospitalidade sexual praticada com aliados mas também com os cativos. A iniciação sexual dos rapazes por mulheres mais velhas, os despreocupados casamentos e separações sucessivos [...]. Os jesuítas debruçar-se-ão com especial cuidado sobre estes costumes [...], e isto por uma razão prática: tratava-se de construir famílias cristãs com os neófitos indígenas. (CARNEIRO DA CUNHA, 1990, p. 13).

Nos aldeamentos amazônicos dos missionários portugueses do século XVIII, a ideia de um caráter infantil dos indígenas funcionava como metáfora para as ações pedagógico-catequéticas. Desta forma, os jesuítas incorporavam o título de “mestre de meninos” e justificavam a aplicação de métodos rigorosos para a doutrinação dos nativos, como os castigos, que serviam tanto de punição quanto de reforço à aprendizagem da catequese. Eles consideravam que “[...] a melhor persuasão para [os índios] chegarem à doutrina é a palmatória nos menores e a prática mais eficaz para irem à missa os adultos é o castigo [...].” (DANIEL, 1977, p. 202 apud QUADROS, 2011, p. 3).

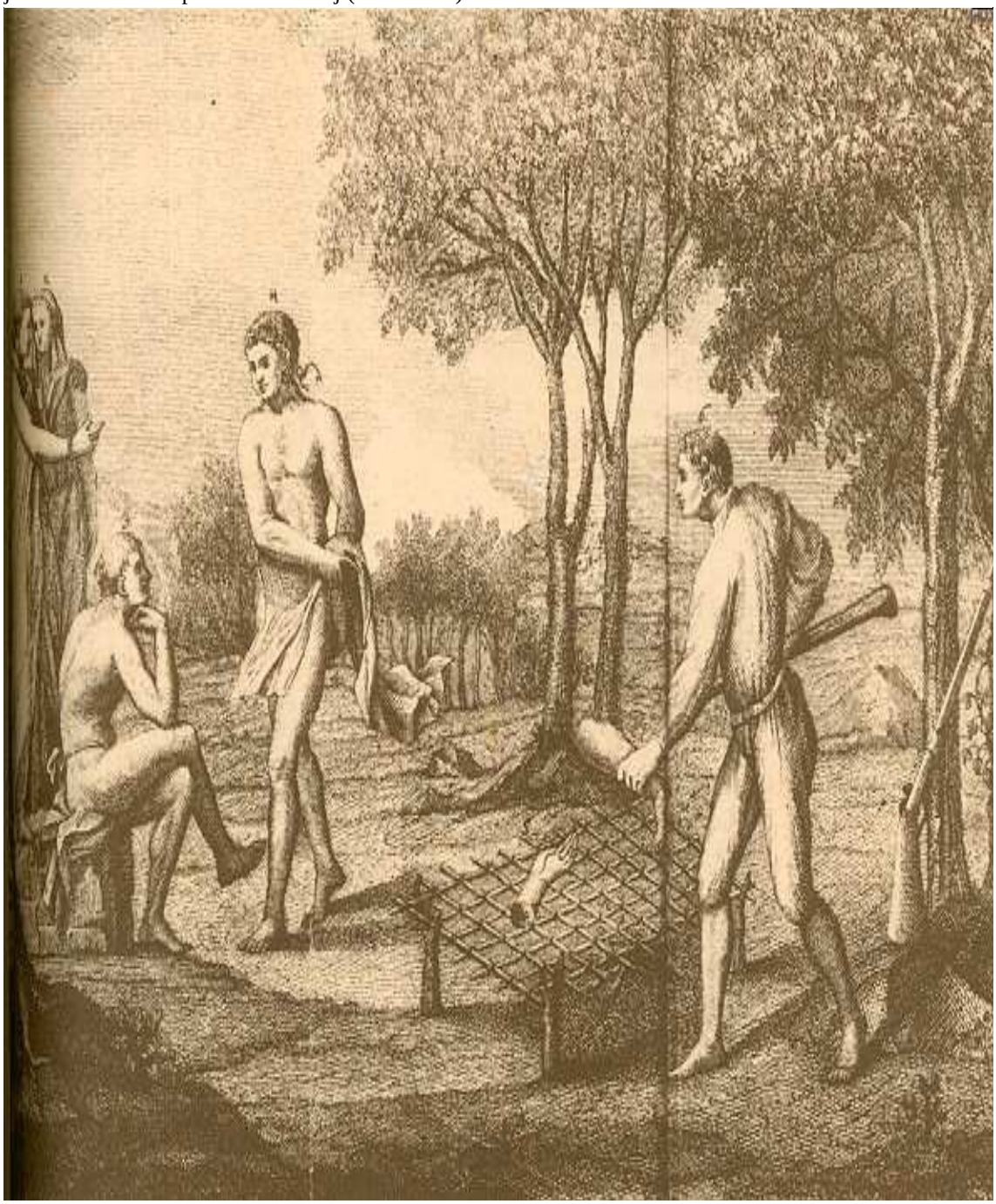
Nos aldeamentos, os jesuítas denominavam os índios de “filhos”, e estes deviam tratar-lhes como “pais”. Os filhos deveriam servir aos padres (seus pais) que, por sua vez serviam ao Reino. Os religiosos representam o Rei, tanto o celeste quanto o terreno, diante dos índios, que se configurariam, neste aspecto, enquanto seus vassalos (DANIEL, 1976 apud QUADROS, 2011, p. 4).

Desenvolveu-se ainda, entre os missionários, a proposição de que o continente americano seria ao mesmo tempo selvagem e civilizado. O selvagem era representado pelos americanos: os naturais eram considerados os dispersos pelas florestas e ainda não submetidos ao jugo das ações missionárias de conversão; os civilizados eram os índios reduzidos e os europeus que lá habitavam. Assim, ao igualar os índios catequizados à população branca, o que se pretendia era ressaltar o papel utilitário das missões, que realmente estariam contribuindo para a expansão da civilização cristã e onde os nativos estariam sendo formados para vivenciarem-na adequadamente (GILIJ, 1992 apud QUADROS, 2011, p. 10).

Neste sentido, ainda na segunda metade do século XVIII, foram elaboradas imagens que evocam a ideia de “civilidade” pretendida para os índios reduzidos. Desta forma, na gravura (fig.4) inserida na obra *Ensayo de Historia Americana* (1780), de autoria do missionário jesuíta italiano Felipe Salvador Gilij (1721-1789), que atuou nos aldeamentos amazônicos, apesar de os indígenas surgirem em suposta cena de antropofagia, eles são representados com feições e traços de comportamento semelhantes aos dos homens europeus, como percebemos na descrição da imagem realizada a seguir:

> Não fossem os pedaços claramente humanos sendo assados, a gravura poderia ser a representação de um piquenique na Europa. Os índios [...] apresentam-se vestidos, destacando-se o conjunto calça-camisa do “cozinheiro” [à direita] e os longos vestidos das mulheres [na extremidade superior esquerda]. A estranheza do ritual [antropofágico] é neutralizada pela incomum ausência da flora americana. Nenhum elemento fornece indicações do lugar onde ocorre a curiosa refeição. Aliás, esta nem parece

Figura 4 – Gravura inserida na obra *Ensayo de Historia Americana* (1780), de autoria do missionário jesuíta italiano Felipe Salvador Gilij (1721-1789).



Fonte: QUADROS, Eduardo Gusmão de. **Luzes e sombras sobre a alma nativa: dois jesuítas expulsos da Amazônia**. Disponível em:<http://www.ifch.unicamp.br/ihb/textos/gt48eduardo.pdf>. Acesso em: 10 set. 2011.

> ocorrer. [...] Os personagens estão dispersos, distraídos, com as bocas fechadas. O "cozinheiro" oferece uma perna, mas ninguém lhe presta atenção. O índio que está sentado assemelha-se a um filósofo refletindo. O ar helênico da figura é ainda reforçado pelo ramo de oliveira na orelha de dois homens. [...] A civilidade do ato dos selvagens é impressionante. (QUADROS, 2011, p. 13-14).

Os indígenas das missões foram comparados, pelos missionários religiosos, aos camponeses rústicos da Europa. Partindo desta concepção, os religiosos ao aproximarem os nativos da América ao povo rústico da Europa, executavam uma dupla operação intelectual: estabeleciam serem os índios humanos plenos e normais e conservavam o *status* de subalternos, carentes de educação, como os camponeses pobres, carência que poderia ser superada a partir dos trabalhos de catequese missionária (QUADROS, 2011, p. 11).

1.2. Os índios e o Império brasileiro: entre as teorias raciais e o Romantismo

No período imperial, as discussões sobre as populações indígenas eram desenvolvidas por intelectuais vinculados às instituições científicas como os museus etnográficos, a exemplo do Museu Imperial no Rio de Janeiro e do Museu do Ypiranga em São Paulo, às Faculdades de Direito de Recife e de São Paulo, às Faculdades de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro e ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB).

Na segunda metade do século XIX, mais especificamente a partir dos anos 70, os cientistas associados àquelas instituições adotam as "teorias raciais" europeias como modelo de análise social. Neste particular, o discurso científico evolucionista e determinista europeu serviria como argumento para explicar as diferenças internas entre os tipos populacionais do país. Como apontou Schwarcz, "Adotando uma espécie de imperialismo interno, o país passava de objeto a sujeito das explicações, ao mesmo tempo que se faziam das diferenças sociais variações raciais." (SCHWARCZ, 1993, p. 28).

Os intelectuais brasileiros oscilavam entre dois posicionamentos presentes nas reflexões científicas do período: o do "evolucionismo social", que pregava a noção de que em todas as partes do mundo a cultura teria se desenvolvido em estados sucessivos, que iam do mais simples ao mais complexo, entendidos como únicos e de passagem obrigatória para toda a humanidade; e o do "darwinismo social" ou "teoria das raças", perspectiva que via de maneira pessimista a miscigenação e pregava que, mesmo por meio de um processo de evolução social, não se transmitiam caracteres. Neste sentido, as raças constituíam fenômenos finais, resultados imutáveis, sendo todo cruzamento entendido como um erro. Assim, a

tendência geral desse tipo de pensamento era a exaltação da existência de “tipos puros”, não sujeitos a processos de miscigenação e a compreensão da mestiçagem como sinônimo de degeneração não só racial como social (SCHWARCZ, 1993, p. 57-58).

Sugestivas a esse respeito, eram as ideias de cientistas brasileiros, como João Batista Lacerda, vinculado ao Museu Nacional, ao afirmar que os índios botocudos, pela sua capacidade, deveriam figurar “entre as raças mais notáveis pelo seu grau de inferioridade intelectual, pois, as suas aptidões eram muito limitadas e, difícil seria fazê-los entrar no caminho da civilização.” (AMN, 1887 apud SCHWARCZ, 1993, p. 75). Inserido no contexto do debate evolucionista, Lacerda observava os botocudos como exemplos de indivíduos em estágios atrasados, na “infância da civilização”. (SCHWARCZ, 1993, p. 75).

No interior do IHGB, por exemplo, erigiram-se concepções opostas acerca das situações do negro e do índio no processo de construção da nacionalidade. Sobre o negro, no que se refere ao seu potencial civilizatório, incidia uma visão evolucionista, porém determinista, figurando-o como um exemplo de grupo incivilizável, pois, argumentava-se que vivia no estado mais baixo de civilização humana. Já os indígenas foram observados por meio de um viés que sintetizava as proposições evolucionistas e a doutrina católica, pois, mesmo sendo seres “inferiores”, “atrasados”, os índios eram passíveis de aperfeiçoamento e civilização, desde que submetidos aos processos de catequese (SCHWARCZ, 1993, p. 111-112).

Com a fundação do IHGB, em 1838, intelectuais buscaram delinear um projeto historiográfico que estabelecesse uma concepção de nação brasileira. Foi no âmbito desta instituição que foram definidos, na prática e na representação, limites e personagens da História nacional, onde o índio – categoria abstrata – ocuparia um lugar destacado.

A concepção de História praticada pelos sócios do IHGB oscilava entre as ideias de progresso oriundas do iluminismo e a busca das raízes da nacionalidade do Romantismo. Neste sentido, surgem posicionamentos diametralmente opostos sobre as contribuições do elemento indígena na formação da nacionalidade brasileira.

Enquanto os românticos indianistas veicularam em suas obras imagens dos indígenas como elementos portadores da “brasilidade”, “heróis”, cujos valores morais eram equiparados aos dos cavaleiros da Europa medieval, os intelectuais de matriz iluminista, vislumbravam nos índios representantes primitivos dos quais partiria a evolução da sociedade brasileira aos estágios mais desenvolvidos de civilização (GUIMARÃES, 1988).

Segundo Amoroso e Sàez (1995), o Arcadismo literário do século XVIII, que iniciou o movimento acadêmico de construção do perfil do homem-natural americano adequado ao

gosto intelectual culto dos europeus, representado por poetas indianistas mineiros como Basílio da Gama, autor de *Uruguay* (1769) e Frei José de Santa Rita Durão, autor de *Caramuru* (1781), serviria de inspiração aos escritos de poetas românticos indianistas do século XIX.

Desta forma, o índio do Romantismo brasileiro, cuja imagem foi influenciada pelo indianismo do Arcadismo colonial, era vislumbrado como elemento da raça nativa constitutivo da nação brasileira, juntamente com o homem branco e o negro. Porém, este indígena, representante nativo da nacionalidade, não teve suas características culturais intrínsecas ressaltas pelos poetas do período. A ele, associou-se o mito do nobre indígena, assemelhado, em seus traços físicos e valores morais, ao homem europeu (AMOROSO; SÀEZ, 1995). Neste sentido, criaram-se princesas filhas de caciques e nobres guerreiros nativos equiparados a cavaleiros medievais europeus.

O Romantismo literário do século XIX foi caracterizado pelo nacionalismo indianista, representado por poetas membros do IHGB, como Gonçalves de Magalhães, autor de *A Confederação dos Tamoios* (1856) e Gonçalves Dias, que escreveu os poemas *Y-Juca Pirama* (1851), *Marabá* (1851), *Os timbirás* (1857), *Canção do Exílio* (1843) e *Canto do Guerreiro* (1846), além de José de Alencar, que não era sócio do Instituto e publicou romances históricos, entre eles *O Guarani* (1887), *Iracema* (1865) e *Ubirajara* (1874).

Nos argumentos do projeto literário dos românticos, os indígenas, personagens idealizados como “nobres heróis”, assimilados à imagem ilibada do europeu, eram os representantes legítimos da nacionalidade brasileira. Porém, este símbolo da nacionalidade, o índio puro, verdadeiro, essencial dos românticos, foi projetado para um passado remoto, como aquele descrito nas obras dos cronistas coloniais e considerado em vias de extinção (AMOROSO; SÀEZ, 1995). Portanto, na visão pessimista dos românticos, os índios nacionais eram povos isolados no passado, sem perspectivas de futuro.

O ideário da evanescencia indígena no Império brasileiro fazia parte do projeto oficial de integração dos índios à sociedade nacional, que foi endossado por alguns discursos indianistas de cunho pragmático. Neste sentido, o General Couto de Magalhães, autor da obra *O Selvagem* (1876), apontava a necessidade de se criarem intérpretes que superassem a “perigosa” distância cultural entre os índios e a sociedade nacional.

Para Couto de Magalhães, a assimilação do indígena poderia ocorrer pacificamente, por meio do diálogo. Desta forma, ele considerava que quase um terço do território brasileiro não podia ser povoado por famílias cristãs, porque estava exposto às correrias sanguinolentas dos selvagens. Porém, “Domesticar os selvagens ou fazer com que eles nos entendam [...]

equivale a fazermos a conquista pacífica de um território quase do tamanho da Europa, e mais rico do que Ella." (MAGALHÃES, 1876, p. 8 apud AMOROSO; SAÉZ, 1995, p. 250).

Os posicionamentos pessimistas acerca dos índios no Brasil do século XIX também estavam imersos nos discursos de intelectuais como Carl Friedrich Von Martius, cujas reflexões sobre a temática indígena influenciaram o pensamento de Francisco Adolfo de Varnhagen, ambos sócios do IHGB.

Von Martius foi o vencedor de um concurso promovido pelo IHGB acerca do tema *Como se deve escrever a história do Brasil*. Em seu ensaio vitorioso, cujo título era idêntico à temática daquele concurso, Von Martius, seguidor dos pressupostos setecentistas sobre a decrepitude e decadência do homem americano, difundia a noção de que as populações indígenas do Brasil estariam fadadas à extinção. Desta maneira, ele vaticinou: "não há dúvida, o americano está prestes a desaparecer. Outros povos viverão quando aqueles infelizes do Novo Mundo já dormirem o seu sono eterno." (MARTIUS, 1982, p. 70 apud MONTEIRO, 2001, p. 27-28).

Ao assumir postura teórica semelhante à de Von Martius, Varnhagen desenvolveu uma verdadeira aversão às populações indígenas contemporâneas. Assim, em sua *História Geral do Brasil*, ele captou, numa descrição dos "antigos" Tupi, que viviam triste e degradante situação de anarquia selvagem, seu estado "não podemos dizer de civilização, mas de barbárie e atraso. De tais povos na infância não há história: há só etnografia." (VARNHAGEN, [1854] 1981 apud MONTEIRO, 2001, p. 28).

Esta última proposição ditada por Varnhagen, de que "De tais povos na infância não há história: há só etnografia", refletia as concepções em voga no ocidente do século XIX, que, como afirmou John Manuel Monteiro, desqualificavam os povos primitivos enquanto participantes de uma história cuja força motriz era a civilização européia e os relegava a meros objetos da ciência que, quando muito, lançavam alguma luz sobre as origens da história da humanidade, como fósseis vivos de uma época remota (MONTEIRO, 2001, p. 5).

Os intelectuais do Império, baseando-se em leituras quinhentistas, reconfiguraram a dicotomia tupi-tapuia, revigorando as concepções polarizadas de "bons e maus selvagens". Os tupi, "bons selvagens", colaboraram para a colonização portuguesa e, cedendo espaço para a civilização, legaram heranças culturais à nacionalidade, inscritas nos topônimos, nos descendentes mestiços e na persistência da língua geral que, no século XIX, vigorava entre as populações regionais e era cultivada por setores das elites intelectuais como a autêntica língua nacional. Aqueles índios, porém, ainda eram retratados em tons românticos e nostálgicos, pois estavam situados num passado distante.

A este respeito, é emblemática a tela de Rodolfo Amoedo[23], *O Último Tamoio* (fig.5), que mostra um tupinambá moribundo na praia, recebendo a extrema unção de um padre capucho, antes de ter seu corpo levado definitivamente pelo mar. No primeiro plano, o índio tamoio, num ambiente soturno, traja saiote e bracelete de penachos, o seu corpo disperso pelo solo, braços abertos horizontalmente, tem a cabeça e o braço esquerdo seguros pelo atencioso missionário religioso, que se aparenta à figura de Jesus Cristo, barbado, traja longo hábito de tecido preto com capuz à altura do pescoço, ele fita com olhar solidário o rosto do indígena. No segundo plano, montanhas e grandes rochas típicas de formações litorâneas, céu escuro da noite povoado por 4 aves brancas de longas asas.

Já os tapuia situavam-se no pólo oposto aos tupi. Eles eram considerados "maus selvagens", "obstáculos à civilização", os "índios problema", os "traiçoeiros selvagens", inimigos dos portugueses, que ocuparam espaços e atrapalharam os projetos de colonização, distintos dos nobres guerreiros tupi que cederam ao domínio colonial. Se esta última alternativa custou aos tupi a sua existência enquanto povo, a resistência dos tapuia garantiu a sua sobrevivência no século XIX, mesmo enfrentando políticas que visavam o seu extermínio (MONTEIRO, 2001).

1.3. Os índios das missões científicas do século XIX e do positivismo republicano

As imagens sobre indígenas também foram expostas em iconografias das obras de artistas e cientistas que participaram das missões científicas européias no Brasil oitocentista. Neste contexto, são significativas as produções do zoólogo Johann Baptiste Von Spix, do botânico Carl Friedrich Von Martius, do pintor e geógrafo Hércules Florence, além das contribuições de personalidades como Jean Baptiste Debret, pintor que esteve no Brasil a serviço da Missão Artística Francesa, e Johann Moritz Rugendas, desenhista e documentarista integrante da Expedição Langsdorf.

---

[23] Rodolfo Amoedo (1857-1941), pintor carioca, estudou na Academia Imperial de Belas Artes (AIBA) do Rio de Janeiro, e em Paris, na Escola Nacional Superior de Belas Artes. Foi nomeado, em 1888, professor honorário de pintura na AIBA. Dentre as suas obras mais representativas, destacamos as de temática indianista, como por exemplo, *O Último Tamoio* (1883). Financiada por D. Pedro II, esta tela foi exibida pela primeira vez ao público brasileiro em 1884, na Exposição Geral de Belas Artes no Rio de Janeiro (SCRICH, 2012). Segundo Cavalcanti (2012), para a composição da tela, Amoedo se inspirou no poema épico *A Confederação dos Tamoios* (1856), do poeta romântico Gonçalves de Magalhães, obra que narra um episódio ocorrido três séculos antes, entre 1554 e 1567: a revolta dos índios Tamoios contra portugueses que tentavam escravizá-los, movimento que ficou conhecido como a "Confederação dos Tamoios".

Figura 5 – Rodolfo Amoedo (1857-1941). *O Últimо Tamoio* (1883), óleo sobre tela, 180,3 x 261,3 cm. Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro, Brasil.

Fonte:<http://www.brasilartesenciclopedias.com.br/temas/pinturas_indianista.html>. Acesso em: 10 mar. 2011.

Os integrantes das missões científicas do século XIX estavam envolvidos no movimento de expansão das ciências naturais. Os artistas e cientistas das expedições pautavam seus estudos no método da observação e no espírito do colecionismo. No afã de pesquisar a natureza e o homem dos trópicos, eles prezavam pela descrição, registro, documentação e reprodução das suas observações através de desenhos e pinturas, encerrando o trabalho de campo com a coleta dos espécimes, que comporiam as coleções resguardadas nos recém-criados museus de história natural (PORTO ALEGRE, 2000).

Nesta conjuntura intelectual, segundo Maria Sylvia Porto Alegre, emerge a figura do pintor-etnográfico, observador que "desenha corpos, sistematiza traços, analisa e constrói a representação da identidade indígena através da aparência do seu corpo, buscando na sua superfície o sentido da interioridade invisível". (PORTO ALEGRE, 2000, p. 67).

Na produção destes pintores-etnográficos se revela, pela primeira vez, a diversidade das culturas indígenas. Os desenhos e as pinturas se dissociam dos estereótipos Românticos deformados do "índio genérico", em vias de extinção. Agora, detalham-se os corpos nus, adornados e pintados, as armas e objetos de uso cotidiano, as caçadas e a guerra, a vida em família, a dura sobrevivência nas selvas, o nomadismo constante, os rituais, as máscaras e as festas, experiências que atestam os traços distintivos de vários povos indígenas: Botocudos, Pataxó, Borôro, Puri, Mundurukú, Jurí, Tukuna, Kamakã, Coeruna, Mawé, Apiaká, entre outros (PORTO ALEGRE, 2000).

Neste sentido, na aquarela *Habitação dos Apiacás sobre o rio Arinos* (fig.6), de Hercules Florence[24], podemos perceber as formas como são enfatizados os traços culturais dos Apiaká, por meio da riqueza de detalhes das ornamentações corporais dos indígenas e da reprodução de cenas da vida cotidiana específicas dos membros daquele grupo. No primeiro plano da imagem, em aldeia situada em ambiente ribeirinho, aparecem 6 indígenas nus, 3 homens e 3 mulheres, com as faces, tórax, braços e pernas pintados com figuras que reproduzem várias formas geométricas, portando penachos de plumas coloridas, colares, botoques, braceletes, pulseiras e tornozeleiras. À direita, 2 indígenas diante de um balde seguram longas e finas estacas de madeira, que lhes servem de pilão e com as quais

[24] Hercules Florence (1804-1879) foi um artista francês que integrou como segundo desenhista a Expedição Langsdorff (1821-1829), organizada pelo cônsul russo Gregory Ivanovitch Langsdorff (1773-1852) que, partindo do Rio de Janeiro, passou por São Paulo chegando à Amazônia por via fluvial (GRUPIONI, 2000). Em aquarelas como *Habitação dos Apiacás sobre o rio Arinos* (1828), produzida durante a Expedição, Florence prezou por retratar em detalhes o ambiente natural e social dos indígenas brasileiros da época. Neste sentido, segundo Hartmann (1970, p. 154 apud PEREIRA, 2008, p. 74), as imagens de Florence assumiram fundamental importância documental e etnográfica, pois colocaram em evidência grupos indígenas brasileiros que estavam até então ausentes do panorama iconográfico.

Figura 6 – Hercules Florence (1804-1879). *Habitação dos Apiacás sobre o rio Arinos* (1828). Academia de Ciências da Rússia, Moscou.

Fonte:<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichatecnicaaula.htm?aula=22206>. Acesso em: 20 jun. 2011.

supostamente trabalham no beneficiamento da farinha de mandioca, conservada num balde disposto sobre as gramíneas do solo. Ainda à direita, uma mulher indígena, de costas para o observador, no interior de uma habitação com teto de palha, posta-se sobre uma rede de tecido atada às extremidades de estacas de madeira, que servem de lastro para a habitação. No segundo plano, à esquerda, outra habitação de estacas de madeira e teto de palha, onde se encontram 2 indígenas sobre redes de tecidos sobrepostas, com semblantes tranquilos que denotam satisfação.

Já no alvorecer do regime republicano brasileiro, a constituição das imagens sobre os índios foi influenciada pelos pressupostos da Escola Positivista do francês Augusto Comte. A sua teoria dos 3 estados, em que o conhecimento estaria sujeito a passar por sucessivos estágios da evolução, Teológico, Metafísico e Positivo e os povos mais primitivos e mais civilizados seriam apenas estados diferentes desta evolução, foi apropriada e adaptada por intelectuais brasileiros que pretendiam elaborar interpretações sobre a situação social dos povos indígenas.

Neste sentido, os índios foram observados como primitivos, que apenas por meio do evolucionismo e do progresso poderiam adentrar ao estágio positivo. O índio considerado como um ser incapaz, fraco, indefeso, uma criança grande e órfão, necessitava abandonar esta condição e ascender a um estágio superior, sob a tutela do Estado, e não mais da igreja, o que justifica o paternalismo estatal como vocação histórica da República (MARIANO, 2006).

1.4. *Tupi or not Tupi*: o índio e o modernismo brasileiro

O movimento Modernista brasileiro da década de 1920 revelou sua preocupação em emancipar as artes das influências externas, principalmente, das europeias. Para isso, literatos e pintores modernistas buscaram pôr em prática a valorização da cultura popular e das tradições regionais brasileiras. A maioria deles criticava a cópia ou a imitação de padrões estrangeiros, comprometendo-se a produzir uma obra autenticamente e originalmente nacional, porém, adaptando as novas linguagens artísticas aprendidas na Europa.

No Modernismo brasileiro, os intentos de valorização das origens e de revisão da cultura brasileira se refletiam em documentos como o *Manifesto Antropófago* (1928), da autoria de Oswald de Andrade. Nele, a antropofagia, resgatada de uma ideia da característica do “tipo nacional” indígena, constituía metaforicamente ato de deglutição das contribuições positivas da estética estrangeira, que colaborariam para o surgimento de possibilidades reflexivas acerca da essência do nacional.

Em 1928, Tarsila do Amaral[25] apresenta a tela *Abaporu* (fig.7) que, segundo suas palavras, constituía uma "figura monstruosa, de pés enormes, plantados no chão brasileiro ao lado de um cacto", e que "sugeriu a Oswald de Andrade a idéia da terra, do homem nativo, selvagem, antropófago." (AMARAL apud SANTOS, 2000, p. 61). Baseando-se naquela tela e no seu título, *Abaporu* quer dizer "homem que come", Oswald de Andrade elaborou o já referido *Manifesto Antropófago* (SANTOS, 2000).

Neste *Manifesto*, a antropofagia também era uma estratégia de libertação, de combate à ideologia burguesa e da polarização entre dominador/dominado, colonizador/colonizado, desenvolvimento/subdesenvolvimento. O *Manifesto* propunha a descida antropofágica como um ato de consciência, em que o dilema entre o nacional e o cosmopolitismo se resolveria pelo contato com as inovadoras técnicas da vanguarda europeia e a percepção da necessidade de reafirmar valores nacionais em linguagem moderna (SCHWARTZ apud CAPELATO, 2005, p. 265).

Desta forma, Oswald de Andrade transforma o "bom selvagem" de Jean Jaques Roussseau no "mau selvagem" devorador do europeu e capaz de assimilar o "outro" para inverter a tradicional relação colonizador/colonizado. A antropofagia é um ato religioso através do qual o índio incorpora atributos do "inimigo", eliminando as diferenças.

O documento do *Manifesto* apresenta uma releitura da história do Brasil, que se inicia com a deglutição do bispo Pero Fernandes Sardinha pelos índios caetés de Alagoas. Oswald de Andrade propôs ainda a "Revolução Caraíba", após a francesa, a russa e a surrealista, como a última das utopias. Esta seria a resposta ao colonizador europeu. O aforismo *tupi or not tupi* criado por ele como paródia da célebre dúvida hamletiana, expressa a ênfase na criação de uma nova forma de uma arte com identidade nacional (SCHWARTZ apud CAPELATO, 2005, p. 265-266).

---

[25] Tarsila do Amaral (1886-1973), pintora paulista, foi para Paris em 1920, onde estudou artes na Académie Julien, permanecendo lá até junho de 1922. Quando voltou ao Brasil, sua amiga e também pintora Anita Malfatti introduziu Tarsila do Amaral no grupo modernista, formado por escritores como Oswald de Andrade (seu namorado) e Mário de Andrade. Em 1928, Tarsila presenteou seu já marido Oswald de Andrade com a tela *Abaporu*. Impressionado com a obra, Oswald associou sua imagem a uma figura indígena, antropófaga, e Tarsila batizou o quadro de *Abaporu*, que significa "homem que come carne humana", o "antropófago". Baseado no *Abaporu*, Oswald escreveu o *Manifesto Antropófago* e fundou o *Movimento Antropofágico*. A figura do *Abaporu* simbolizou o Movimento que queria deglutir, engolir, a cultura européia, que era a cultura vigente na época, e transformá-la em algo bem brasileiro. Os dados sobre a autora foram extraídos de TARSILA do Amaral. Disponível em:<http://www.tarsiladoamaral.com.br/biografia-resumida.html>. Acesso em 2 mar. 2012.

Figura 7 – Tarsila do Amaral (1886-1973). *Abaporu* (1928), óleo sobre tela, 85 x 73 cm. Coleção Eduardo Constantini, Buenos Aires, Argentina.

Fonte:<http://www.tarsiladoamaral.com.br/versao_antiga/historia.htm>. Acesso em: 2 mar. 2012.

Portanto, o movimento modernista brasileiro constrói a imagem do índio como símbolo da nacionalidade e da liberdade, principalmente, no que diz respeito à influência dos padrões culturais exógenos. Desta forma, assimilou-se o índio irreverente e solto que zombava dos prisioneiros europeus dizendo: "Lá vem a nossa comida pulando" (Hans Staden). Em suma, o indígena antropófago, anti-hierárquico, de costumes estranhamente comunitários, sem as restrições da propriedade privada, foi perpetuado pelo Modernismo (BETTENCOURT, 2000).

1.5. A constituição da Antropologia acadêmica brasileira: novas imagens sobre os índios

A disciplina Antropologia, cuja organização do primeiro curso oferecido no país, ainda na segunda metade do século XIX, ficou a cargo do Museu Nacional, vinculava os seus procedimentos teórico-metodológicos ao ramo das ciências biológicas e naturais, pautadas em bases evolucionistas.[26] Porém, a partir da década de 1930, com a fundação das primeiras universidades do Brasil, as teses evolucionistas, tão difundidas pelas instituições científicas do século XIX, entraram em crise, que parece ter sido acompanhada por uma fase de declínio daquelas instituições e de reformulação da Antropologia enquanto disciplina acadêmica.

O processo de consolidação da Antropologia enquanto disciplina acadêmica no Brasil parece vincular-se à concepção de sua prática profissional como subsídio para a formulação de políticas estatais. Desta forma, no interior de instituições como o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), fundado em 1910 e, cujos objetivos eram a pacificação, proteção e gestão dos grupos indígenas do país, emergiram figuras que despontaram no cenário antropológico brasileiro.

Dentre os antropólogos, com sólida formação acadêmica e que constituíram os quadros do SPI, destacamos as figuras de Darcy Ribeiro, recrutado para a Seção de Estudos[27] da instituição, em 1947, com um diploma da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, Eduardo Galvão, doutor pela Universidade de Columbia, nomeado, em 1952, chefe da

[26] No ano de 1877 o Museu Nacional abria as suas portas para um curso público de Antropologia, lecionado por João Batista de Lacerda. Responsável pelo primeiro curso de Antropologia oferecido no país, o Museu Nacional revelava por meio dele a sua concepção da disciplina como um ramo das ciências biológicas e naturais, expressa, por exemplo, em seu programa de estudos que se pautava na análise da anatomia e da fisiologia humana (CASTRO FARIA, 1999; SCHWARCZ, 1993).

[27] A Seção de Estudos, criada no ano de 1942, pelo Decreto-Lei nº 10.632, que estabeleceu o regimento do SPI, era uma instituição dedicada à vulgarização científica no tocante aos problemas indígenas. Esta Seção ficou responsável por realizar trabalhos fotográficos, gravações sonoras e reproduzir filmes para documentação e para estudos etnográficos, manter um museu em sua sede e mostruários nas inspetorias, com artefatos indígenas e com a documentação produzida sobre o índio: fotografias, filmes e gravações sonoras (LASMAR, 2012).

Seção de Orientação e Apoio, que orientava os planos de ação protecionista local e regional, e Roberto Cardoso de Oliveira, diplomado em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP) e que, em 1954, juntou-se a Darcy Ribeiro na Seção de Estudos (LIMA, 2002, p. 170).

Neste contexto, foram imprescindíveis, para a consolidação da Antropologia como disciplina acadêmica no Brasil, os papéis desempenhados pelo Museu Nacional que, em 1953, promoveu a Primeira Reunião Brasileira de Antropologia, e pela Seção de Estudos e o Museu do índio que, em associação com outras instituições e beneficiando-se de um financiamento concedido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) promoveram o *Curso de Aperfeiçoamento em Antropologia Cultural*. Cabe ainda mencionar, como fator que contribuiu para a referida consolidação da Antropologia acadêmica no país, a criação em 1955 da Associação Brasileira de Antropologia (LIMA, 2002).

Essa nova geração de etnólogos, com formação acadêmica, começou a propor práticas tutelares que se distanciavam das antigas formas de intervenção evolucionista empreendidas pelo Marechal Cândido Rondon, quando diretor do SPI, fundamentando-se agora em outras referências teóricas: as teorias do *contato cultural* e da *aculturação,* apropriadas da Antropologia norte-americana (LIMA, 2002, p. 170).

Desta profícua geração de etnólogos vinculados aos órgãos da burocracia estatal, surgiram importantes trabalhos dedicados, por exemplo, aos chamados estudos das áreas de fricção interétnica no Brasil, sobre o fenômeno do contato, na maioria dos casos conflituoso, entre os índios e a sociedade nacional, como o ensaio *O Índio e o Mundo dos Brancos: uma interpretação sociológica da situação dos Tukúna*, da autoria de Roberto Cardoso de Oliveira, publicado em sua primeira edição no ano de 1964.

Em *O Índio e o Mundo dos Brancos*, Cardoso de Oliveira, realizou uma análise profunda das relações interétnicas entre os índios Tukúna e a sociedade regional da Amazônia brasileira. Dentre outras questões, Cardoso de Oliveira se debruçou sobre algumas modalidades de disputa em torno da constituição da identidade indígena em situações de contato.

Do desenvolvimento deste tipo de perspectiva analítica, Cardoso de Oliveira elaborou noções como, por exemplo, a do “caboclismo”, tipo extremo de alienação, que expressa o escamoteamento da consciência do índio como tal, de seus direitos, suas lutas, da sua busca por autodeterminação (OLIVEIRA, 1972b, p. 94). Daí emerge a figura do “caboclo” (fig.8), do índio integrado na periferia da sociedade nacional, oposto ao índio selvagem, nu ou semivestido, hostil ou arredio, visto como o resultado da interiorização do mundo dos brancos

Figura 8 – Fotografia de homens Tukúna trajados aos moldes da sociedade nacional, com calças e camisas de botões, participando, no ano de 1959, de uma das etapas da "festa da moça nova", em Vera Cruz, rio Alto Solimões, Amazônia.

Fonte: MENDONÇA, João Martinho de. A imagem dos Tükúna no contexto de um trabalho antropológico: fotografias de Roberto Cardoso de Oliveira. **Revista de Antropologia**, v.43, n.1, São Paulo, 2000.

pelo índio, dividida que está a sua consciência em duas: uma voltada para os seus ancestrais, outra, para os poderosos homens que o circundam (OLIVEIRA, 1972b, p. 83).

Cardoso de Oliveira, como nos recorda Luiz de Castro Faria, em livros como *O Índio e o Mundo dos Brancos* e *Urbanização e tribalismo* (1968), mas também em outros vários artigos sobre fricção interétnica no Brasil, forneceu uma contribuição valiosa para o discernimento não apenas dos conteúdos humanos do problema, mas igualmente para os significados teóricos dos instrumentos de análise empregados (CASTRO FARIA, 1999, p. 426).

Orientados por Cardoso de Oliveira e seguindo a problemática central estabelecida no seu projeto de pesquisa sobre fricção interétnica no Brasil, foram publicados em 1967 os livros de Roque de Barros Laraia e Roberto da Matta, intitulados *Índios e Castanheiros e a Empresa Extrativa* e *Os índios no Médio Tocantins*, e de Júlio César Mellati, intitulado *Índios e Criadores* (CASTRO FARIA, 1999).

Em *Os Índios e a Civilização* (1979), Darcy Ribeiro se propõe a analisar, entre outros fatores, a situação dos índios na interação sócio-cultural com os não-índios. O autor entende que o "problema indígena" no Brasil resulta do contato entre os grupos tribais com a sociedade nacional, que ocasiona a produção de diversas atitudes emocionais diante da situação.[28]

No conjunto das obras etnológicas brasileiras produzidas em âmbito acadêmico, cabe aqui mencionar ainda as contribuições do intelectual paulista Florestan Fernandes. Formado em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, Florestan Fernandes doutorou-se pela mesma Faculdade no ano de 1951, com a apresentação da tese *A função social da guerra na sociedade tupinambá*, clássico da etnologia brasileira.

Em *A função social da guerra na sociedade tupinambá*, Florestan Fernandes, através da consulta às fontes seiscentistas, descreve e analisa os fatos que demonstram a importância da guerra para a organização social e a concepção de mundo dos tupinambá. Para este

[28] Dentre estas atitudes, destacam-se: a atitude *etnocêntrica*, daqueles que concebem os índios como seres primitivos, dotados de traços biológicos, psíquicos e culturais indesejáveis, que devem ser transformados, no processo de assimilação aos modos de vida "civilizados"; a atitude *romântica*, dos que concebem os índios como gente bizarra, imiscível na sociedade nacional, que deve ser conservada em suas características originais. Para isso, defende-se a criação de "reservas" onde os índios seriam postos de quarentena e viveriam livres de perturbações, servindo de amostra do que foi a humanidade em eras prístinas; a atitude *absenteísta*, dos que, considerando inevitável e irreversível o processo de expansão da sociedade nacional sobre os territórios indígenas, postulam a inevitabilidade do contato e a desintegração progressiva das culturas tribais, seguidas da extinção do índio como etnia e da incorporação dos remanescentes (RIBEIRO, 1979, p. 193-194).

intelectual, a guerra desempenhava imprescindível função integrativa na estrutura da sociedade tribal.

> Em sua forma de inclusão à estrutura social, a guerra constitui um dos canais de ascensão social e um dos principais mecanismos tribais de controle social. As atividades e os feitos guerreiros condicionavam a aquisição de prestígio e o aumento do carisma, particularmente dos jovens iniciados e dos guerreiros que pertenciam à categoria dos *avá* ["homens"], refletindo-se assim nos sistema de graduação social dos indivíduos. (FERNANDES, 1978, p.174).

Florestan Fernandes também publicou outras obras relevantes para o desenvolvimento dos estudos etnológicos no Brasil, entre elas: *Organização social dos Tupinambá* (1949), em que empreende a tarefa de, por meio de relatos de cronistas seiscentistas, reconstruir a realidade social dos índios Tupi-guarani, que ocupavam a maior parte do litoral brasileiro na época do descobrimento, *Os Tupi e a reação tribal à conquista*, artigo publicado no livro *Mudanças sociais no Brasil* (1960), em que se contrapõe à ideia de que os índios aceitaram passivamente a conquista europeia, mostrando que, nos limites das possibilidades, eles defenderam com coragem e tenacidade suas terras e seus direitos. Analisa ainda neste texto, as modalidades de reação e as etapas em que se processou o contato, enriquecendo a bibliografia brasileira sobre relações interétnicas (LARAIA, 1996).

Claude Lévi-Strauss é outro etnólogo que aqui merece destaque, pela importância de sua produção antropológica sobre os índios brasileiros e de sua atuação intelectual no Brasil. Lévi-Strauss, natural de Bruxelas (Bélgica), formou-se em Direito pela Faculdade de Direito de Paris e em Filosofia pela Universidade de Sorbonne no ano de 1931, é considerado o fundador do Estruturalismo. Foi colaborador na implantação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da recém-fundada Universidade de São Paulo durante a década de 1930, onde lecionou Sociologia entre os anos de 1935 e 1939.

Tristes Trópicos, obra publicada por Lévi-Strauss em sua versão original em Paris no ano de 1955, é o resultado de pesquisas de campo que realizou entre grupos indígenas do Centro-Oeste brasileiro em meados da década de 1930. Nela, percebemos a aplicação do método estruturalista aos estudos da organização social indígena.

Neste particular, Lévi-Strauss considerava que o conjunto de costumes de um povo é sempre marcado por um estilo, pois eles formam sistemas que não existem em número ilimitado e que as sociedades humanas assim como os indivíduos jamais criam de modo absoluto, mas se limitam a escolher certas combinações num repertório ideal que seria possível reconstituir (LÉVI-STRAUSS, 1996, p. 167).

Desta forma, discorrendo sobre as suas experiências com o grupo jê, quando pretendia desvendar as especificidades culturais daquele povo, Lévi-Strauss constata que

> Hoje [...] compreendo melhor que o hemisfério ocidental deve ser considerado como um todo. A organização social, as crenças religiosas dos Jê repetem as das tribos das florestas e dos prados da América do Norte; [...] já faz tempo que foram notadas [...] analogias entre as tribos do Chaco (como os Guaicuru) e as das planícies dos Estados Unidos e do Canadá. (LÉVI-STRAUSS, 1996, p. 236-237).

Para além do emprego do estruturalismo na análise das sociedades indígenas do Brasil, o que ressaltamos da obra de Lévi-Strauss é o relativismo com que busca tratar as culturas com as quais entrou em contato. Este tipo de postura se expressa quando ele declara, por exemplo, que "o etnógrafo mostra-se respeitoso, beirando o conservadorismo, desde que a sociedade que estuda se revele diferente da sua." (LÉVI-STRAUSS, 1996, p. 362). E, por fim, atesta: "sociedades que nos parecem ferozes em certos aspectos sabem ser humanas e bondosas quando as encaramos de outro ângulo." (LÉVI-STRAUSS, 1996, p. 367).

1.5.1. Imagens do protagonismo indígena

Os tradicionais posicionamentos antropológicos, que constroem a imagem dos índios em contato com a sociedade de não-índios como elementos "submissos", "aculturados" e, consequentemente, fadados à depopulação e à extinção, recentemente têm sido contrariados por proposições de produções acadêmicas que versam sobre o protagonismo e a resistência indígena contra o histórico processo de exploração e dominação oriundo do contato.

Neste sentido, trabalhos como os publicados por Carneiro da Cunha (1992), Dantas, Sampaio e Carvalho (1992), Monteiro (1992), Oliveira (1998), Ferreira (2009) e Almeida (2010), procuram sensibilizar a atenção dos leitores para a participação ativa dos indígenas em eventos sócio-históricos nacionais, em que suas ações visam, sobretudo, atender aos seus interesses particulares e aos interesses coletivos dos respectivos grupos aos quais pertencem.

Carneiro da Cunha, em sua introdução à *História dos índios no Brasil*, atesta que os índios foram atores importantes de sua própria história, pois, nos interstícios da política indigenista, vislumbra-se algo do que foi a política indígena. Assim, observa ainda a autora que, por exemplo, "os Tamoio e os Tupiniquins tinham seus próprios motivos para se aliarem aos franceses ou aos portugueses. [...] no século XVII, grupos Conibó (Pano) querem aliados

espanhóis (missionários) para contestar o monopólio piro (arawak) das rotas comerciais com os Andes." (CARNEIRO DA CUNHA, 1992, p. 18).

Na perspectiva das obras antropológicas sobre o protagonismo, os próprios indígenas são porta-vozes de sua história, elaborando narrativas em que se enfatizam os seus pontos de vista particulares acerca de determinadas experiências, até então percebidas apenas sob lentes etnocêntricas. Neste particular, "a etno-história do contato é [...] contada como uma iniciativa que partia dos índios ou até como uma empresa de "pacificação dos brancos". (CARNEIRO DA CUNHA, 1992, p. 19).

Dantas, Sampaio e Carvalho abordam o protagonismo e agência, tomando como exemplos os casos das reações dos membros de alguns grupos indígenas do Nordeste brasileiro ao contato em diversas situações históricas específicas. Os índios desta região do Brasil estavam, geralmente, presentes em revoltas armadas como, por exemplo, a conhecida "Guerra dos Bárbaros" de 1687, reação ao movimento expansionista dos portugueses sobre as terras indígenas após a vitória sobre os holandeses e que só se encerraria no início do século XVIII. Eles marcavam ainda a sua atuação por meio de estratégias de cunho político, como nas recorrentes demandas que pleiteavam diante das autoridades, no sentido de que se cumprissem as leis, principalmente, aquelas que diziam respeito à posse de suas terras (DANTAS; SAMPAIO; CARVALHO, 1992).

Assim, entendemos que

> Ao longo de todo o reinado de Pedro II cristalizou-se no imaginário dos índios a figura quase messiânica do imperador, a quem a tradição oral de muitos grupos atuais do Nordeste atribui a doação das terras que hoje habitam (CARVALHO, 1984; DANTAS; DELLARI, 1980; MOTA, 1989; MOONEN, 1989 apud DANTAS; SAMPAIO; CARVALHO, 1998, p. 450). Invocando a "paternal proteção" e muitas vezes reportando-se às leis, os índios recorriam ao imperador mediante vários escritos, ou tentavam colocar de viva voz suas queixas e reivindicações. (DANTAS; SAMPAIO; CARVALHO, 1992, p. 450).

Neste particular, como afirma Lisboa (2011), a incorporação pelos índios do aparato legal, jurídico e burocrático do Estado brasileiro moderno, além de não representar uma intromissão ameaçadora em suas culturas, pois, ao contrário, os índios mostram que sabem usá-lo ao seu favor, seria decorrente da própria lógica interna desses grupos, em que o exterior e o diferente são indispensáveis para a permanente reinvenção do grupo e de sua identidade.

Ferreira examina a história da conquista colonial do Estado do Mato Grosso no século XIX e sua contrapartida, a resistência indígena, baseando-se nos relatos de militares e administradores que atuaram na região do Rio Paraguai e Pantanal, publicados na *Revista do*

IHGB. O que o autor pretende demonstrar é que a destruição das alianças indígenas Guaicuru/Guana e o estabelecimento das alianças entre portugueses e indígenas foi fundamental para a construção do Estado-Nacional no Brasil (FERREIRA, 2009).

Através das fontes consultadas, Ferreira constata a existência de duas modalidades de estratégias políticas que envolviam as relações entre colonizadores e índios: a estratégia de dominação colonial, que reproduzia a lógica do "dividir para governar" e que demandava certo conhecimento das tradições culturais indígenas, bem como a manipulação dos conflitos e contradições internas de sua organização social, e as estratégias de resistência indígena, expressas, principalmente, através dos termos "soberba" e "instabilidade" do caráter indígena (FERREIRA, 2009).

Para exemplificar o tipo de discurso vinculado às estratégias de dominação colonial, baseadas no lema "dividir para governar", em que se exploravam as dinâmicas das relações sociais e contradições entre os Guaicuru e Guana, apontava-se que

> Procure-se persuadir por todos os modos e maneiras aos Guana das aldeias abandonadas, que devem tornar a elas, e à nossa amizade, fazendo-se lhes lembrar do que já sofreram da má fé e orgulho dos Guaicuru, e do motivo por que não se devem fiar neles, e cair em nossa indignação. [...] Desta sorte, semeando a divisão entre aqueles chefes, obteremos o meio mais seguro de chegar aos fins que melhor convêm às nossas circunstâncias (D'ALINCOURT, 1857 apud FERREIRA, 2009, p. 121).

Já os discursos administrativos que tratavam das estratégias de resistência indígena, observavam que a "soberba" dos Guaicuru indicava a sua posição dominante na região do interior do Mato Grosso e traduzia a auto-imagem que o grupo fazia de si mesmo. Além disso, ela evidenciava o contraste entre seus usos e costumes, emblemáticos do sistema autóctone e os padrões dos colonizadores, bem como as formas de poder e capacidade política desses índios, que combinavam modalidades de ação guerreira com táticas de resistência cotidiana para manter o seu poder e autonomia (FERREIRA, 2009, p. 126).

A instabilidade do caráter indígena, que se refletia na efemeridade das alianças com as potências coloniais e com os diversos grupos nativos, caracterizou mais uma das suas estratégias de resistência. Desta forma, entendemos que as relações dos colonialismos espanhol e português com os Guaicuru e demais índios oscilavam rapidamente da guerra à aliança política e comercial, de acordo com os interesses mais imediatos dos nativos. A guerra de resistência e revolta poderia ser movida pelos Guaicuru contra os espanhóis com o apoio dos portugueses ou contra os portugueses com o apoio dos espanhóis (FERREIRA, 2009, p. 120).

Oliveira analisa, através da observação das situações de contato entre índios e não-índios no Nordeste brasileiro, o processo de desintegração das identidades indígenas – "os índios misturados" - e o recente fenômeno da "etnogênese", que nos últimos trinta anos, abrange tanto "a emergência de novas identidades como a reinvenção de etnias já reconhecidas." (OLIVEIRA, 1998, p. 53).

Segundo as reflexões deste autor, nos últimos anos do século XIX, em decorrência do contato, já não se falava mais em povos e culturas indígenas no Nordeste. Destituídos de seus antigos territórios, os índios não eram mais reconhecidos como coletividades, porém, referidos individualmente como "remanescentes" ou "descendentes". São os "*índios misturados* de que falam as autoridades, a população regional e eles próprios, os registros de suas festas e crenças sendo realizados sob o título de 'tradições populares'." (OLIVEIRA, 1998, p. 58, grifo do autor).

Neste particular, Oliveira observa a "territorialização" como o movimento pelo qual um objeto político-administrativo - como as comunidades indígenas brasileiras - vem a se transformar em uma coletividade organizada, estabelecendo uma identidade própria, instituindo mecanismos de tomada de decisão e de representação e reestruturando as suas formas culturais (OLIVEIRA, 1998, p. 56). A territorialização funcionaria como um instrumento "antiassimilacionista, criando condições supostamente naturais e adequadas de afirmação de uma cultura diferenciadora, e instaurando a população tutelada como um objeto demarcado cultural e territorialmente." (OLIVEIRA, 1998, p. 58-59).

Para este autor, no recente processo de "emergência étnica", cada comunidade indígena é imaginada, por exemplo, como uma unidade religiosa, que garante a unificação e permite criar as articulações internas para o exercício do poder.

> Uma metáfora acionada por diversos grupos, em contextos variados, conecta as gerações do passado e do presente. Os antepassados seriam "os troncos velhos" e as gerações atuais "as pontas de rama". Quando as cadeias genealógicas foram perdidas na memória e não há mais vínculos palpáveis com os antigos aldeamentos, as novas aldeias têm de apelar para os "encantados" para afastar-se da condição de "mistura" em que foram colocadas. Só assim podem reconstruir para si mesmas a relação com seus antepassados (o "tronco velho"), podendo [...] redescobrir-se enquanto "pontas de rama". (OLIVEIRA, 1998, p. 61).

Portanto, no contexto contemporâneo, em conjunturas favoráveis, tanto do ponto de vista político – propiciado pelos movimentos indígenas e pelos direitos garantidos com a

Constituição de 1988[29] - quanto intelectual – propiciado pelas novas abordagens teóricas e conceituais da Antropologia e da História – inúmeros grupos indígenas reaparecem no cenário político e na história do Brasil (ALMEIDA, 2010). Desta forma, em imagens recentes (fig.9) é cada vez mais recorrente a presença de indígenas participando, por exemplo, de manifestações coletivas em defesa de seus direitos relacionados, entre outras demandas, às questões de propriedade da terra, saúde e educação.

Ao invés de desaparecerem, como era previsto por posicionamentos teóricos pessimistas, os grupos indígenas de hoje crescem e se fortalecem politicamente, exercendo importante influência sobre os estudos acadêmicos. Os próprios índios entram nas universidades e produzem conhecimentos sobre suas culturas e histórias. Saem dos bastidores e, paulatinamente, vão conquistando espaços no palco da história nacional (ALMEIDA, 2010, p. 160).

1.5.2. Construções midiáticas da imagem do índio

Uma parcela das produções acadêmicas aqui levantadas, principalmente as da seara da Antropologia, debruça-se sobre as imagens dos índios em filmes e fotografias etnográficas (TACCA, 2002; ARRUDA, 2006; BARBIO, 2011), em filmes de ficção (CUNHA, 1999), além daquelas veiculadas na mídia, como por exemplo, nos jornais impressos (MELO, 2011).

Os filmes e fotografias etnográficas realizadas por membros de instituições brasileiras de proteção aos índios da primeira metade do século XX, não prezavam pela espontaneidade e a preservação das culturas indígenas. O que se pretendia, através daquelas imagens, era mostrar aos brasileiros distantes do sertão um indígena belo e pacífico, contrastando com a noção de barbárie que fazia parte do senso comum. Tudo isso, para demonstrar que os índios possuíam condições plenas de serem inseridos no conjunto nacional, reverberando, desta forma, o intento de órgãos como o Serviço de Proteção aos Índios (SPI): inserir ao meio nacional povos indígenas através da educação e da proteção legal do Estado (BARBIO, 2011, p. 29).

[29] A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 estabelece algumas leis que visam garantir o direito de cidadania aos povos indígenas do país. Desta forma, em seu artigo 231, são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. Já seu artigo 232 estabelece que os índios, suas comunidades e organizações, são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo. (OLIVEIRA, 2002). No que se refere às questões educacionais, o artigo 210, em seu 2º parágrafo, assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Figura 9 – Fotografia que retrata indígenas do povo Pataxó no prédio da Câmara dos Deputados (Brasília), em 28 de setembro de 2011, fazendo protesto contra a invasão das terras da etnia, localizadas ao sul da Bahia.

Fonte:< http://www.redebrasilatual.com.br/blog/megafone>. Acesso em: 20 fev. 2012.

Estas tendências das imagens oficiais sobre os índios enquadravam-se naquilo que era proposto pelas “teorias positivistas”, evidenciando-se a necessidade de um processo integrativo-tutelar das comunidades indígenas, visto que seu passado era considerado o próprio caos e, por isso, poderia e deveria ser suplantado.

Neste sentido, sugestiva é a análise realizada por Arruda acerca de uma fotografia (fig.10) de Heinz Foerthman, fotógrafo do SPI, que registrou em 1943 entre os Umutina, da cidade de Bauru, Estado de São Paulo, uma brincadeira de roda no pátio da escola do Posto Indígena de Assistência, Nacionalização e Educação Curt Nimuendajú.

> A imagem nos traz outros detalhes do espaço que vale a pena ressaltar: a área arborizada com plantas frutíferas (mangueiras), bastante limpa e coberta por gramas bem aparadas. Os alunos [indígenas] que participam da atividade estão todos calçados, roupas alinhadas, e os uniformes dos meninos incluem camisas por dentro da calça bem como o uso de cintos. Já as meninas vestem blusas e saias e a maioria delas traz cintos marcando a cintura, realçando a feminilidade. [...] O modo como percebemos a organização do espaço, a atividade em curso, as pessoas presentes na fotografia, nos indica a intencionalidade do autor da foto, de apresentar um espaço recortado e marcado pela representação da civilidade. Se não houvesse a identificação da imagem como sendo do posto, ela poderia ser atribuída a qualquer outro espaço dos ditos “civilizados” da época, sem imaginar que aquele local foi uma mata e repleta de índios “selvagens”. [...] O enquadramento desta imagem evidenciava o abandono desses índios do estado “selvagem” que significava sua cultura, alçados agora à condição de “civilizados”, onde ser guarani fazia parte do passado. (ARRUDA, 2006, p. 4).

O cinema de ficção no Brasil, especificamente o dos anos 1970, que versa sobre temáticas indígenas, reflete o imaginário da sociedade na qual foi produzido. Ele assumia uma dimensão projetiva e de autorreflexão através do outro. Neste sentido, o índio do cinema surge como elemento “bom para pensar”, como repositório de imagens que falam mais sobre a nossa própria sociedade, daqueles que olham e reconstroem a figura do indígena, do que particularmente sobre as sociedades que aparecem imaginadas na tela (CUNHA, 1999).

Desta forma, as produções fílmicas brasileiras de ficção deste período, que elegiam o indígena como protagonista, serviam como alegorias sobre as sociedades nas quais eram produzidas. Elas projetavam imagens que refletiam as tensões e vicissitudes vivenciadas no contexto social contemporâneo.

Desta maneira, discorrendo sobre o filme *A lenda de Ubirajara* (1975), de André Luís Oliveira, Cunha aponta que nele a associação de um passado mítico e guerreiro, aos moldes do romantismo do século XIX, face a um momento de imobilidade e sujeição levadas a cabo

Figura 10 - Heinz Foerthmann. *Brincadeira de roda em frente à escola do Posto Indígena de Assistência, Nacionalização e Educação Curt Nimuendajú* (1943). Museu do Índio, Rio de Janeiro, Brasil.

Fonte: ARRUDA, Lucybeth Camargo de. Construções Discursivas. A indianidade Umutina sob as lentes do etnólogo do SPI Harald Schultz. In: 25ª Reunião Brasileira de Antropologia – Saberes e práticas antropológicas: desafios para o século XXI, 2006, Goiânia. **Anais Eletrônicos da 25ª Reunião Brasileira de Antropologia**, Goiânia, 2006.

pelo poder instituído é evocatória também da questão indígena, em sua configuração nos anos 70, além da questão propriamente do momento político do período (CUNHA, 1999).

Há ainda pesquisas que analisam o discurso sobre os indígenas na mídia jornalística impressa, como eles ocupam espaço na imprensa e a visibilidade que conseguem obter acerca de seus sistemas de valores. Neste particular, Melo aponta, para o caso pernambucano, que o índio só entra na pauta de discussão em situações muito específicas: em primeiro lugar, quando é vítima ou autor de violência; em segundo, quando representa algo exótico ou inusitado, no enfoque do inesperado (MELO, 2011).

Como evidenciou a autora, apoiando-se na imagem do senso comum do índio como "selvagem pacificado", a imprensa de Pernambuco associa-o à violência porque como vítima, não é qualquer um que é agredido, mas aquele que integra um grupo em extinção, ignorante e ingênuo. Quando é autor da violência, entra na pauta pelo inusitado, pois mesmo que a maldade lhe ocorra, a civilização o transformou no "bom selvagem", catequizado, de quem muito se estranharia uma atitude agressiva. Ou, ainda, inclui o índio na discussão para legitimar o seu extermínio. Já que a civilização não conseguiu pacificá-lo, então, exterminá-lo é o meio para se garantir o fim da hostilidade que lhe é familiar (MELO, 2011, p. 6).

O lugar ocupado pelo discurso indígena na imprensa pernambucana é reduzido. Ali, a sua voz é embargada pelas opiniões alheias, que retiram a ênfase do sistema de valores do discurso indígena, sujeito passivo nos noticiários jornalísticos. Neste tipo de mídia, quem tem poder para fazer declarações e anúncios em nome dos índios são os órgãos como a FUNAI (Fundação Nacional do Índio), o governo e a Igreja, que reforçam o discurso oficial e retiram dos indígenas o direito de ocupar espaço na imprensa como sujeitos ativos, portadores e divulgadores de um discurso particular. Portanto, o espaço midiático reproduz as relações assimétricas de poder, com a classe dominante mantendo a força de seu discurso na imprensa e os grupos minoritários mantendo-se à margem (MELO, 2011, p. 10).

Portanto, diante das reflexões aqui delineadas, percebemos que as imagens dos índios refletidas nas obras consultadas, apresentam um caráter ambíguo, incorporando-se a elas diferentes matizes, que variam de acordo com o contexto sócio-histórico de sua produção, as pretensões e projetos político-ideológicos em vigor em cada período analisado.

As imagens contraditórias dos indígenas, o índio como "herói" ou "vilão", consistem apenas em concepções distorcidas de uma mesma realidade, e que podem ser manipuladas no sentido de justificar os mais diversos interesses. Neste sentido, nos movimentos nativistas o índio herói já seria antilusitano, nas construções literárias do Romantismo o índio herói ou

vilão é apenas pretexto, motivo, objeto. Só é útil na medida em que serve a uma ideologia (CASTRO FARIA, 1999, p. 423).

Historicamente, a imagem do índio foi exaltada ou denegrida, servindo ao mesmo tempo como metáfora de liberdade natural e como protótipo do atraso a ser superado no processo civilizatório de construção da nação. Na ideologia da nacionalidade, por exemplo, o índio possui um enorme valor simbólico. Significa, simultaneamente, a autonomia e a naturalidade, constituindo uma imagem que permite representar como natural a relação do povo e do Estado brasileiro com o seu território. Por outro lado, constituindo sempre um obstáculo aos interesses privados, representados no Estado, empenhados na realização de um projeto de exploração econômica, foi considerado a negação do progresso e do desenvolvimento, apresentados como projeto de nação (DURHAM, 1982, p. 46-47).

As variações nas imagens dos indígenas que, crivadas de ambiguidades, ora os colocam como “bons selvagens”, os “índios bons”, “ingênuos”, “crianças grandes”, incapazes de qualquer vilania, ora como “maus selvagens”, “traiçoeiros”, “indomáveis” e “preguiçosos”, resultam sempre de posicionamentos preconceituosos, oriundos da falta de conhecimento sobre as suas culturas (OLIVEIRA, 1972a).

A representação étnica do índio na consciência nacional, como nos alerta Oliveira, “[...] continuará a ser estereotipada, pelo menos enquanto a sua figura real não penetrar nas escolas [...], saindo dos limites dos museus e dos cursos especializados.” (OLIVEIRA, 1972a, p. 75). As campanhas de esclarecimento popular acerca dos índios e suas culturas, por mais importantes que sejam, apresentarão resultados paliativos, se não desencadearem formas de ensino e de informação mais consistentes e permanentes (OLIVEIRA, 1972a).

Neste sentido, entendemos que no livro didático as imagens sobre os índios revestem-se de uma importância crucial, pois, é por intermédio dele que as crianças leitoras constroem suas primeiras impressões e discursos acerca da cultura do “outro” indígena. Assim, o livro didático pode ser um instrumento fundamental para a reversão de estereótipos e preconceitos sobre os índios na sociedade de não-índios.

Portanto, levando em consideração as proposições do parágrafo anterior, refletiremos, no capítulo a seguir, sobre as formas de tratamento dispensadas à questão indígena na Educação Básica e nos livros didáticos de História no Brasil, situando o panorama recente das produções acadêmicas que versam sobre esta última temática e suas principais problematizações.

CAPÍTULO II
IMAGENS SOBRE INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NOS LIVROS DIDÁTICOS

Neste capítulo realizamos breve exame sobre as formas de abordagens da diversidade cultural indígena no sistema de Ensino Básico brasileiro. O que pretendemos é observar qual é a postura da educação escolar brasileira diante da questão do respeito à pluralidade étnico-racial, no sentido de ampliar o debate acerca das formas como são tratadas, especificamente, as histórias e culturas indígenas nas instituições escolares. Refletiremos ainda sobre a evolução, nas últimas duas décadas, das leis educacionais de natureza étnico-racial, que culminou na instituição da Lei 11.645/08, e suas implicações político-pedagógicas no âmbito do ensino-aprendizagem para a diversidade cultural, em particular, a indígena.

Em tópico posterior, revisamos as formas de tratamento dispensadas à história e cultura indígena nos livros didáticos de História no Brasil. Esta tarefa foi efetivada por meio do levantamento, seleção e análise de trabalhos acadêmicos que versam sobre a temática indígena nos livros didáticos de História, o que nos possibilitou situar o panorama recente das pesquisas nesta área e observar as suas principais problematizações.

As reflexões aqui desenvolvidas possibilitaram concluir, como veremos adiante, que os índios, nas instituições de ensino brasileiras, são alvos de visões pessimistas, estereotipadas e generalizantes. Mesmo com a promulgação, nos últimos vinte anos, de um conjunto de legislações educacionais que visam promover o respeito à diversidade étnico-racial, ainda é reduzido o comprometimento das escolas para com o desenvolvimento e aplicação de projetos pedagógicos sobre a temática indígena.

A literatura acadêmica específica sobre o livro didático de História e a questão indígena, como também teremos a ocasião de perceber em trechos posteriores desta seção da pesquisa, aponta para a regularidade da ocorrência de paradoxos, ambiguidades, avanços e permanências nas recentes abordagens didáticas acerca da história e cultura indígena.

Neste sentido, revela-se a coexistência de aspectos problemáticos e positivos. Neste quadro complexo, a reprodução de estereótipos negativos, a utilização de ideias evolucionistas e etnocêntricas, povos indígenas observados como elementos do passado (suas culturas como legado e contribuição à nação brasileira), a desconsideração dos saberes nativos, os desencontros e equívocos nas informações, a ausência de denominação dos sujeitos individuais compartilham espaço nos manuais com perspectivas inovadoras, assinaladas como avanços, expressos, por exemplo, pela difusão de informações sobre o protagonismo,

identidade e alteridade, trabalho e educação indígenas, os progressos na legislação em prol de seus direitos sociais e as denúncias contra o desrespeito a esses direitos e a opressão.

2.1. Diversidade cultural: o índio e a educação escolar não-indígena no Brasil

Nesta seção da pesquisa realizamos breve exame sobre as abordagens da diversidade cultural indígena no sistema de Ensino Básico brasileiro. Aqui, pretendemos observar qual a postura da educação escolar brasileira diante da questão do respeito à pluralidade étnico-racial, no sentido de ampliar o debate acerca das formas como são tratadas, especificamente, as histórias e culturas indígenas nas instituições escolares não-indígenas.

No contexto contemporâneo, caracterizado pela difusão de políticas públicas educacionais dedicadas à produção de valores que propiciem o respeito e a valorização da diversidade cultural, cabe indagar sobre o lugar que os saberes sobre os grupos indígenas ocupam no ensino escolar, sobre a natureza das imagens que se constroem acerca dos índios e o nível de empenho empregado pelas instituições de ensino e a comunidade escolar para a elaboração e efetivação de projetos pedagógicos que promovam a valorização da diversidade cultural indígena. Serão, portanto, inquietações desta natureza que nortearão o desenvolvimento das reflexões insertas neste tópico da pesquisa.

A pluralidade cultural, como atestam Zamboni e Bergamaschi, pode ser considerada em outros setores da vida social, porém, na escola e, principalmente, na vinculação dos saberes escolares, há o predomínio de saberes eurocêntricos e brancos. As autoras apontam ainda que, por exemplo, a produção historiográfica e as políticas curriculares que orientam especificamente o ensino de História em diferentes contextos históricos, bem como as publicações didáticas e paradidáticas dirigidas às crianças, pouco fogem deste caminho, contribuindo substancialmente para negar o caráter multiétnico e pluricultural da nação brasileira (ZAMBONI; BERGAMASCHI, 2011).

Os resultados da análise realizada pelas autoras sobre as imagens indígenas na literatura escolar, mais especificamente nos livros *Porque me ufano de meu país* (1900), de Afonso Celso e *História do Brasil para crianças*, de Viriato Corrêa, publicado em 1934, com edições posteriores lançadas até meados dos anos 1960, revelam como tais posturas etnocêntricas, tão comuns no cotidiano escolar, eram expressas nas imagens que veiculavam sobre os indígenas. Assim, nestes livros vigoravam as seguintes concepções: 1- índio genérico, em que a pluralidade das identidades étnicas fica completamente apagada; 2- índio exótico, apresentado por diferenças em sinais diacríticos muito específicos e

descontextualizados culturalmente; 3- índio romântico, vinculado à ideia do bom selvagem, apresentado sempre no passado como uma figura ambígua, de herói e perdedor; 4- índio fugaz, que anuncia um fim inexorável, seja pelo extermínio físico ou por processos de assimilação à sociedade nacional (ZAMBONI; BERGAMASCHI, 2011, p. 8).

Nas escolas primárias da década de 1970 não se conheciam sociedades indígenas: tratava-se de "índios" ou apenas "índio". As imagens sobre os indígenas construídas pela literatura escolar e que, consequentemente, seriam apropriadas pelos estudantes do período, ainda se pautavam na concepção generalizante herdada das visões dos cronistas, viajantes e intelectuais dos séculos XVII, XVIII e XIX (FREITAS, 2009).

Desta forma, os indígenas eram pintados como elementos que homogeneamente "viviam da caça, pesca e coleta, moravam em ocas (que reunidas formavam a taba), adoravam Jaci, Guaraci e Tupã, orientados pelo pajé (praticante de feitiçarias) e por um valente cacique." (FREITAS, 2009, p. 196). Os índios eram, ainda, "[...] brincalhões, indolentes e frágeis de saúde, diante do trabalho imposto pelos portugueses. Deixavam-se iludir até mesmo por pequenas bugigangas como facas e espelhinhos oferecidos pelos europeus." (FREITAS, 2009, p. 197).

Considerações como as expostas acima, incitam-nos a retomar alguns questionamentos fundamentais para se pensar a situação da diversidade cultural indígena em sala de aula. De onde vêm aquelas ideias ainda hoje tão presentes em nosso imaginário? Quais os instrumentos que contribuíram para a construção desse imaginário do brasileiro "médio" sobre o índio, e que tanto reflete em nossa sala de aula? Que visão os professores transmitem aos alunos sobre o índio e sua cultura? (SPYER, 1996, p. 162).

Segundo Spyer, os livros didáticos foram e continuam sendo um dos principais instrumentos para a construção das concepções do brasileiro sobre o índio. Eles desempenham "a função de organizar e reproduzir o que o branco pensa acerca dos povos da floresta, tanto em termos históricos quanto atuais." A característica central destas concepções sobre os índios é a de serem permeadas pela visão europeia da dualidade entre o bem e o mal, o selvagem e o civilizado, a visão demoníaca e a idílica (SPYER, 1996, p. 163).

O sistema educacional brasileiro ainda impõe certo silêncio e invisibilidade às histórias e culturas indígenas. Elas são alvo da atenção de professores apenas em momentos restritos do ano letivo como, por exemplo, nas datas das chamadas "comemorações cívicas", relativas à Festa do Dia do Índio, no dia 19 de abril.

> [...] minhas lembranças deste tema na escola (a partir dos 7 anos de idade) passam sobretudo pelas [...] "comemorações cívicas". A principal delas [...] era a Festa do Índio, no Dia do Índio (o que não difere muito de hoje), quando pintávamos a cara de tintas coloridas e nos enchíamos de penas de galinhas e recitávamos alguns poemas de Gonçalves Dias ou de Cassiano Ricardo. Tais comemorações persistem até hoje, com a mesma forma e conteúdo, na esmagadora maioria das escolas brasileiras, onde o índio é tratado como FOLCLORE – cultura morta – e não como cultura viva. (SPYER, 1996, p. 165).

Neste sentido, como afirma Vieira, as escolas, para além destas "ocasiões especiais", como no caso das comemorações do Dia do Índio descrito acima, não se preocupam em elaborar e "realizar práticas pedagógicas voltadas para o âmbito da cultura, [...] que possam desconstruir e ressignificar as imagens cristalizadas, sólidas e exóticas dos povos indígenas, que por tão longo tempo permeiam o imaginário social." (VIEIRA, 2009, p. 238); como vimos no capítulo anterior, imagens cercadas de recorrências estereotipadas e reinvenções generalistas.

2.2. Legislações educacionais e a diversidade cultural indígena

Nesta seção da pesquisa, refletimos sobre a evolução, nas últimas duas décadas, das leis educacionais de natureza étnico-racial, que culminou na instituição da Lei 11.645/08, e suas implicações político-pedagógicas no âmbito do ensino-aprendizagem para a diversidade cultural, em particular, a indígena.

As políticas educacionais brasileiras, nas duas últimas décadas, proporcionaram avanços significativos no que diz respeito às proposições legislativas para a garantia do respeito e da valorização da diversidade étnico-cultural no interior das instituições de ensino do país.

Os progressos observados na legislação educacional para a diversidade, cujas prescrições reverberam, como veremos adiante, nos textos oficiais de diretrizes curriculares, são o resultado das reivindicações dos movimentos sociais indígenas, que, apoiadas por Universidades, Organizações Não Governamentais, setores da igreja Evangélica e Católica afinados com disposições transformadoras, além dos movimentos sociais negros, intensificaram-se a partir do processo de redemocratização do Brasil.

As lideranças dos movimentos étnico-raciais buscaram refletir criticamente sobre a tese culturalista do sociólogo pernambucano Gilberto Freyre, que com a publicação de *Casa Grande e Senzala* (1933), apontava para a convivência entre as raças (branco, negro e índio)

como seu modelo de sociedade brasileira. Freyre fazia da mestiçagem uma questão ao mesmo tempo nacional, distintiva e idílica (SCHWARCZ, 1999, p. 276).

Porém, apesar de destacar as trocas e assimilações culturais que marcariam o caráter mestiço do Brasil, Freyre vislumbrou uma síntese da personalidade portuguesa, que predominava sobre a contribuição das culturas negra e indígena. Neste sentido, evidenciou-se uma hierarquização dos grupos e de suas diferentes contribuições, que desembocou na defesa da tese do constante branqueamento cultural e biológico da nação brasileira. Isto fez com que o trabalho de Freyre carregasse o que muitos críticos passaram a considerar como o mito da democracia racial (SCHWARCZ, 1999, p. 278).

No caso dos movimentos sociais, tanto negros quanto indígenas, surge a crítica a esta concepção de "democracia racial" existente no Brasil, que apontava para a ideia de "povo" brasileiro miscigenado e harmonioso, argumentando contra ela que a mesma obscurecia a percepção de que as relações sociais no país eram hierarquizadas e racializadas. Neste sentido, o debate se ampliou publicamente e os marcadores de diferença étnico-raciais foram utilizados como instrumentos para a definição de políticas públicas e aquisição de direitos.

> Superando ao mesmo tempo todos os contornos atribuídos ao termo ao longo do século XX – das teses de extração biológica, da virada do século XIX para o XX, à democracia racial, passando pelas perspectivas das reminiscências da escravidão – etnia e raça passam, então, a significar um locus de direitos, um espaço de politização do discurso racial, agora, reatualizado pelos movimentos sociais que tendem a influenciar decisões políticas sobre os rumos do país. Esta efervescência e mudança do pensamento social brasileiro tornam raça e etnia – além do gênero – dimensões relevantes para a sociedade com importantes impactos sobre as políticas públicas, com especial atenção para as educacionais. (SILVÉRIO; VIEIRA, 2010, p. 4-5).

Os movimentos negros e indígenas têm priorizado, entre outras agendas de reivindicações, o embate político na área educacional pela defesa da autonomia, respeito e recuperação da autoestima cultural de seus povos. Com este intuito, é que foram alcançados alguns direitos que perpassam desde a Constituição Federal de 1988[30], até as legislações educacionais, tais como: a Lei 9.394/96, que implantou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)[31], a Lei 10.639/03[32] e a Lei 11.645/08[33].

---

[30] OLIVEIRA, Cláudio Brandão de. (Org.). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2002.

[31] BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o estabelecimento das diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.

A Constituição do Brasil, no seu artigo 242, inciso primeiro, estabelece que "o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro." O artigo 26, inciso quarto, da LDB, determina que "O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia." Já a Lei 10.639/03, artigo 26-A, inciso primeiro, torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Finalmente, a Lei 11.645/08, modificou a Lei 10.639/03, em seu artigo 26-A, para incluir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura indígena.

Já nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), dos anos 1990, há significativos avanços quanto ao reconhecimento da diversidade sócio-cultural brasileira.[34] Num de seus objetivos centrais, os PCNs postulam a necessidade do aluno

> [...] conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais. (BRASIL, 1998, p. 43).

Nos PCNs há ainda a percepção de que tratar a temática da pluralidade cultural nas escolas é colaborar para o combate à discriminação e ao preconceito "em suas mais perversas manifestações" (BRASIL, 1997, p. 24) e contribuir também para a "construção da cidadania na sociedade pluriétnica e pluricultural". (BRASIL, 1997, p. 59).

Neste sentido, sobre os índios brasileiros e a necessidade de valorização e reconhecimento das suas histórias e culturas nas escolas, os PCNs priorizam que "Tratar da presença indígena, desde tempos imemoriais em território nacional, é valorizar sua presença e reafirmar seus direitos como povos nativos, como tratado na Constituição de 1988." Este documento aponta, também, que "É preciso explicitar sua ampla e variada diversidade, de forma a corrigir uma visão deturpada que homogeneíza as sociedades indígenas como se

---

[32] BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 22 de junho de 2004.

[33] BRASIL, Presidência da República. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Dispõe sobre a obrigatoriedade dos estudos de história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, no Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

[34] Durante a década de 1990, o processo de elaboração e publicação dos PCNs pode ser observado como resultado dos debates educacionais do período, cujos argumentos convergiam no sentido de se considerar a educação escolar como meio imprescindível para a efetivação dos ideais de cidadania e, no interior de um contexto neoliberal, como principal fonte de formação intelectual para os jovens que pretendessem ingressar no tão competitivo mercado de trabalho. Os PCNs foram elaborados, procurando-se respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país, considerando a necessidade de se construir referências comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras (BRASIL, 1998).

fossem um único grupo, pela justaposição aleatória de traços retirados de diversas etnias." (BRASIL, 1997, p. 29).

Em termos gerais, leis, como as acima referenciadas, visam instaurar políticas de ações afirmativas[35] para a reparação de injustiças, desigualdades sociais e raciais, e a eliminação de discriminações e preconceitos historicamente cometidos contra os negros e índios no Brasil. Em seus conteúdos, percebemos a existência de prescrições que orientam modificações nos currículos escolares para a contemplação igualitária e mais justa de suas culturas em ambiente escolar.

Para os fins desta pesquisa, que aborda as formas de constituição das imagens sobre indígenas nos livros didáticos de História, faz-se necessário debruçarmo-nos sobre as modalidades de prescrições acima mencionadas. Isso, pois, acreditamos que elas possuem enorme capacidade de ingerência sobre as formas de tratamento dispensadas às histórias e culturas dos índios tanto nas propostas pedagógicas das instituições de ensino como sobre a elaboração editorial de livros didáticos.

As apreciações das histórias e culturas indígenas em escolas de não-índios são objeto de reflexão entre membros de movimentos indígenas no Brasil. Neste sentido, o Conselho de Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM), através de sua "Declaração de Princípios", deliberou que "Nas escolas de não-índios será corretamente tratada e veiculada a história e cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e racismo." (LUCIANO, 2006, p. 144).

Em meio a estes debates e motivados pelas repercussões sociais das leis de educação para a diversidade, principalmente as da Lei 10.639/03 e as da Lei 11.645/08, a atenção dos pesquisadores volta-se para questões fundamentais acerca, por exemplo, dos impactos gerados sobre as práticas pedagógicas cotidianas (DIAS, 2011; SANTIAGO; AKKARI, 2010; TASSINARI; GOBBI, 2008), as dificuldades de aplicação das proposições legais por meio de projetos escolares (SANTOS, 2007) e de conteúdos dos livros didáticos (SILVA, 2007), além daqueles que se ocupam em apresentar subsídios teórico-pedagógicos para o trabalho com a temática da diversidade cultural em sala de aula (SANTOS; COSTA, 2007; COSTA, 2009; TEXEIRA; CARVALHO; SILVA, 2010; SALES; SALES, 2011).

Os resultados de pesquisas acadêmicas como as acima referenciadas demonstram, por exemplo, que é reduzido o comprometimento de algumas instituições de ensino, no sentido de se desenvolver e aplicar projetos pedagógicos para o trabalho com a temática da história e

[35] Entendemos políticas de ações afirmativas como "conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para a oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória." (BRASIL, 2004, p. 12).

cultura afro-brasileira e indígena. Nelas persistem um isolamento pedagógico, refletindo-se na ausência de discussões e planejamentos coletivos, que se apresenta como problema notório para a implementação de políticas públicas e de práticas interculturais no cotidiano escolar (SANTIAGO; AKKARI, 2010, p. 12).

Diante deste quadro, há estudos que assumem a função de fornecedores de auxílios teórico-pedagógicos para a realização de atividades que priorizem a abordagem efetiva das temáticas étnico-raciais nas escolas de Ensino Básico. Esses subsídios envolvem desde sugestões, por meio de relatos de experiências bem-sucedidas, para o desenvolvimento de ações educativas que se utilizam dos museus como espaços de conhecimento e valorização da diversidade sócio-cultural indígena (TEIXEIRA; CARVALHO; SILVA, 2010), a observação das festas populares de origem africana e indígena como recurso de ensino-aprendizagem escolar (COSTA, 2009), além de propostas de cunho epistemológico, que apresentam posicionamentos inovadores sobre as histórias e culturas indígenas, no intuito de reelaborar e modificar as tradicionais imagens cristalizadas e caricaturadas que lhes são atribuídas (SALES; SALES, 2011).

Portanto, concluímos que ainda existe um hiato entre as proposições de respeito e valorização da diversidade sócio-cultural indígena presentes nas legislações educacionais brasileiras e as práticas de ensino-aprendizagem escolar. A efetivação satisfatória das prescrições destes dispositivos legais nos estabelecimentos de ensino parece demandar um maior lapso temporal, suficiente para a adequação e adaptação das instituições escolares às novas exigências pedagógicas deles advindas, proporcionadas, principalmente, pela formação continuada dos professores e gestores e pela posterior produção de projetos político-pedagógicos que contemplem as recentes exigências jurídicas para a educação das relações étnico-raciais.

2.3. Imagens sobre indígenas nos livros didáticos

Neste tópico da pesquisa revisamos as formas de tratamento dispensadas à história e cultura indígena nos livros didáticos de História no Brasil. Esta tarefa foi efetivada por meio do levantamento, seleção e análise de trabalhos acadêmicos que versam sobre a temática indígena nos livros didáticos de História, o que nos possibilitou situar o panorama recente das pesquisas nesta área e observar as suas principais problematizações.

Dentre as pesquisas selecionadas para este estudo, destacamos: *Livros didáticos entre textos e imagens* (BITTENCOURT, 2003), *Livros didáticos e fontes de informações sobre as*

sociedades indígenas no Brasil (GRUPIONI, 1995), *As sociedades indígenas, a história e a escola* (MARTINS, 2009), *Temáticas indígenas nos livros didáticos de história regional* (FREITAS, 2009) e *A Temática Indígena e a Diversidade Cultural nos Livros Didáticos de História: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático* (GOBBI, 2007).

Cabe aqui esclarecer que estes estudos se ocupam de importantes tópicos, que sintetizam as tendências mais gerais de análise acerca do tratamento da questão indígena nos livros didáticos de História. Entre eles, citamos: o exame crítico dos conteúdos sobre indígenas nos livros didáticos (BITTENCOURT, 2003; GRUPIONI, 1995), as relações estabelecidas entre a pesquisa acadêmica e a escrita didática sobre temáticas indígenas (MARTINS, 2009), as consequências, limites e desafios das recentes mudanças ocorridas na legislação educacional para a diversidade étnico-cultural no que tange ao tratamento das questões indígenas nos livros didáticos de História (FREITAS, 2009; GOBBI, 2007).

Bittencourt (2003), focalizando em seu estudo as ilustrações dos livros didáticos, realiza uma leitura crítica sobre as imagens das populações indígenas em manuais publicados entre as três últimas décadas do século XIX e início do século XX, a exemplo da *Pequena história do Brasil* (1877), de Joaquim Maria de Lacerda e *História do Brasil para as escolas primárias* (1900), de João Ribeiro.

A autora aponta que a observação das representações das populações indígenas em diversos livros de História, pode nos revelar uma variedade significativa entre autores e as mudanças e permanências, ao longo da história escolar, da ação histórica desses grupos (BITTENCOURT, 2003). Desta forma, a autora constatou diferenças marcantes de abordagens sobre os indígenas, por exemplo, nas obras didáticas de Joaquim Maria de Lacerda e João Ribeiro: o primeiro veiculava uma história indígena generalizante, pautada na visão eurocêntrica; o segundo preocupou-se em enfatizar as singularidades culturais dos povos indígenas do Brasil.

Os grupos indígenas do livro didático *Pequena história do Brasil*, de Lacerda, eram observados como “selvagens”, envolvidos, predominantemente, em cenas de guerra e rituais antropofágicos (figs.11 e 12). A ênfase de sua história recaia sobre a importância das “ações civilizatórias” de catequese dos missionários religiosos europeus, apresentados como “heróis”, muitas vezes “mártires”. (BITTENCOURT, 2003, p. 82).

Portanto, no livro didático de Lacerda é recorrente o posicionamento dos holofotes sobre as ações edificantes dos “heróis”, das personalidades históricas brasileiras, isto em detrimento das representações depreciativas sobre os indígenas. As iconografias privilegiadas

Figura 11 - Maximilian Wied-Newied (1782-1867). *Combate singular entre dois botocudos no Rio Grande de Belmonte* (1822), água-forte sobre papel, 23,4 x 35 cm. Pinacoteca de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Fonte: LACERDA, Joaquim Maria de. **Pequena história do Brasil por perguntas e respostas para uso da infância brasileira.** Rio de Janeiro: Garnier, 1887.

Figura 12 **–** Anônimo. *Matança do 1º bispo do Brasil e de seus companheiros.*

Fonte: LACERDA, Joaquim Maria de. **Pequena história do Brasil por perguntas e respostas para uso da infância brasileira**. Rio de Janeiro: Garnier, 1887.

pelo autor construíam a representação de poder, de pompa, de civilização e bondade (no que se refere aos padres), relativa às classes dominantes do Brasil. Assim, predominam em seu manual figurações de bustos de personagens ilustres, tais como: padre Antonio Vieira, D. João VI, D. Pedro I, D. Pedro II e Duque de Caxias (BUENO, 2003, p. 86).

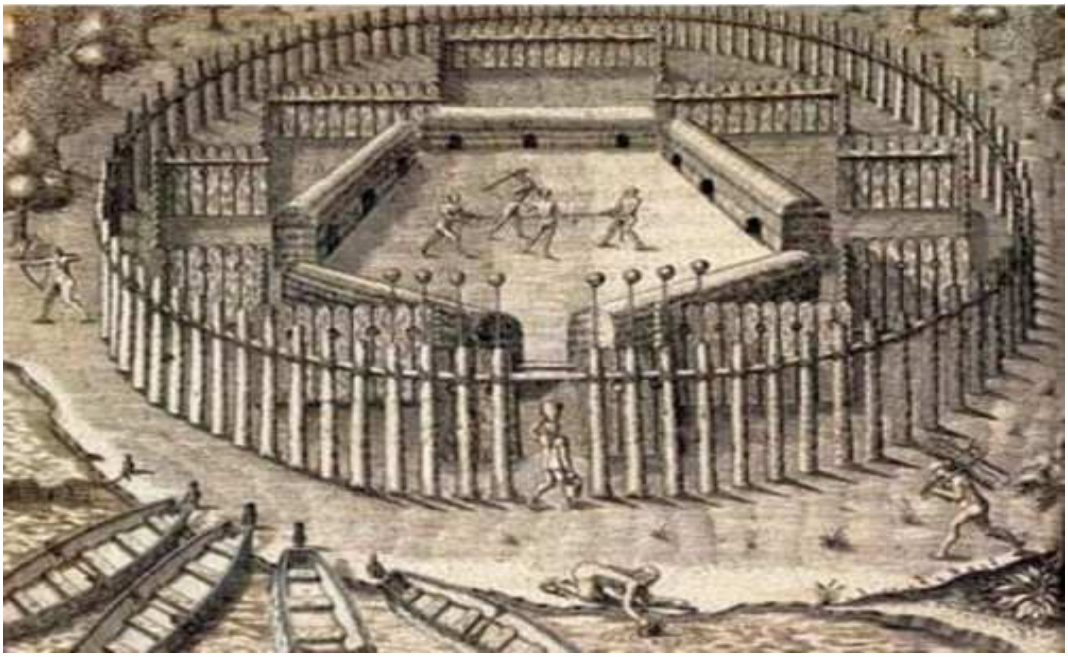
A visão generalizante sobre as culturas indígenas, na obra de Lacerda, reflete-se pela veiculação de imagens como a intitulada *Taba ou aldeia índia* (fig.13). Apesar de apontar nos textos a existência de várias denominações étnicas no Brasil, como os "tamoios, os carijós, os tupinambás, os tupiniquins, os caetés, os tabayares e os potiguares", o autor, ao tratar das formas de habitações nativas, realiza uma homogeneização de seus costumes, pois afirma que todos esses povos viviam em tribos e moravam em tabas, com formatos semelhantes aos da figura acima referenciada (BUENO, 2003, p. 77-78).

Já João Ribeiro, em sua *História do Brasil para as escolas primárias*, apresentou abordagens sobre os povos indígenas que se distanciavam daquelas propaladas por autores como Joaquim Maria de Lacerda. Ribeiro destacava a importância de se evitar considerações genéricas e compreender as culturas indígenas em suas singularidades. Neste sentido, a iconografia inserida em seu livro didático divulga versões diferentes das anteriores, apontando as características específicas dos índios, suas vestimentas, ornamentações corporais e objetos de uso cotidiano, como se observa na figura do *Índio Uapé do Amazonas* (fig.14). (BITTENCOURT, 2003, p. 83).

Porém, as visões evolucionistas e racistas sobre os índios vigoravam nas produções didáticas dos anos inicias da república brasileira. Assim, o livro *Minha terra e minha gente*, de Floriano Peixoto, publicado em 1916, tratava da necessidade de embranquecer a população brasileira para que ela alcançasse o desenvolvimento e o estágio civilizatório característicos das nações europeias. O índio, neste processo, permanecia como "selvagem", responsável pela mestiçagem, preguiça e aversão ao trabalho produtivo da maior parte dos brasileiros (BITTENCOURT, 2003).

Grupioni (1995), partindo do pressuposto de que os manuais didáticos utilizados recentemente nas escolas ajudam a formar uma visão equivocada e distorcida sobre os grupos indígenas brasileiros, empreende uma crítica aos livros didáticos em uso, apontando algumas de suas deficiências mais recorrentes. Para isso, é importante ressaltar, que o autor se valeu das análises de livros didáticos realizadas por antropólogos e historiadores, principalmente, durante a década de 1980, tais como: Rocha (1984), Pinto e Myazaki (1985), Almeida (1985) e Telles (1987).

Figura 13 - Theodore De Bry (1528-1598). *Taba ou aldeia índia*, gravura. Ilustração de *America Tertia Pars*, 3º volume de *Grands Voyages*, Frankfurt, 1592.



Fonte: LACERDA, Joaquim Maria de. **Pequena história do Brasil por perguntas e respostas para uso da infância brasileira**. Rio de Janeiro: Garnier, 1887.

Figura 14 – Frederico José de Santa-anna Nery (1849-1902). *Índio Uapé do Amazonas*. Ilustração de *Le Pays des Amazones: L'el-dorado les terres a caoutchouc*. Paris: Librairie Guillaumin, 1899.

Fonte: RIBEIRO, João. **História do Brasil para as escolas primárias**. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1900.

Grupioni aponta 4 situações sobre as quais recaem suas críticas às formas de tratamento dos índios e suas culturas nos livros didáticos de História: 1- os "índios no passado", cujas experiências no período colonial foram obscurecidas pelas ações do colonizador europeu, o que configuraria 2- o eurocêntrismo destas abordagens; 3- omissões, reduções e simplificações das temáticas indígenas (negação dos traços culturais considerados significativos: falta de escrita, falta de tecnologia para lidar com metais, nomadismo; usos isolados e descontextualizados de documentação histórica sobre os índios, que criam um quadro de exotismo, de detalhes incompreensíveis, de uma alteridade dificilmente compreendida e aceita); 4- o "índio genérico", sociedades indígenas entendidas como um todo homogêneo, ignorando-se a diversidade que sempre existiu entre elas (GRUPIONI, 1995).

Já Martins (2009), analisa as relações entre a pesquisa de ponta na área da História e o ensino de temas relativos às sociedades indígenas no Brasil. Para tanto, reflete sobre as concepções eurocêntricas presentes na historiografia tradicional e as críticas que lhes são feitas pela Nova Historiografia Indígena. A partir daí, avalia os reflexos desta moderna agenda de pesquisa na escrita didática da História.

Desta forma, a autora observa os principais traços que marcaram a historiografia indígena tradicional, como, por exemplo, a concepção de *Vanishing people* (povos evanescentes), que veiculava a visão negativa do desaparecimento, seja pelo extermínio físico ou cultural, dos povos nativos, como resultado da conquista-colonização do Novo Mundo pelos europeus (MARTINS, 2009, p. 155).

À noção de "índios evanescentes", contrapôs-se a perspectiva da Nova Historiografia Indígena, que apontava para o seu protagonismo histórico, a agência ("capacidade de ação consciente") e o fenômeno da etnogênese, como marcas da resistência e sobrevivência dos povos indígenas americanos (MARTINS, 2009, p. 159-161).

A partir desses contrapontos entre a historiografia tradicional e a Nova História Indígena, elaboram-se considerações sobre a tradução destes conhecimentos científicos para a escrita escolar da História. Os livros didáticos perpetuam as visões tradicionais, eurocêntricas, pois a modernidade europeia continua sendo o modelo de avaliação e comparação para com as demais sociedades. Os espaços reservados à discussão das temáticas indígenas permanecem reduzidos, pois elas estão "[...] presentes apenas nas páginas iniciais dos conteúdos de História do Brasil, que se encerram com a contribuição da cultura indígena e sua herança." (MARTINS, 2009, p. 164). Desta forma, os índios, como elementos de uma "pré-história", desapareceram da História e, em consequência, dos livros didáticos (MARTINS, 2009).

Freitas (2009) anuncia os resultados de uma análise com 27 coleções de livros didáticos de História regional[36] distribuídas pelo PNLD 2007. Ele examina, através da consideração, em separado, dos textos escritos e das representações iconográficas, o lugar ocupado pelos indígenas na narrativa e no tempo histórico, além da categorização das principais temáticas abordadas, com as respectivas críticas em termos historiográficos e da Lei 11.645/08.

Esta pesquisa nos revela alguns avanços no tratamento didático da questão indígena, no que diz respeito ao espaço ocupado pela temática e a sua distribuição temporal nos manuais. Para o primeiro indicador, os dados coletados por Freitas indicam que há uma simetria, entre imagens e textos, pois em ambos a temática indígena ocupa 10% das laudas dos livros por ele analisados. Nesses números, apesar de ainda modestos, Freitas demonstra serem significativos os espaços ocupados pelos índios nos livros didáticos regionais, principalmente, quando se leva em conta a pluralidade de atores sociais (negros, imigrantes, mulheres) que buscam legitimidade por meio da historiografia no Brasil (FREITAS, 2009).

Apesar da ausência do índio no período monárquico, sua experiência é constante nas épocas colonial e republicana. Esta constatação distancia-se do que nos apresenta a literatura específica, ou seja, a concentração da vivência indígena no período colonial. Neste sentido, "nota-se o esforço dos autores em abordar passado remoto e presente recente, ainda que sob saltos abruptos. O saldo é positivo, pois os índios são também personagens dos tempos republicanos." (FREITAS, 2009, p. 229).

Apesar destes progressos na produção didática da história indígena, ela ainda é marcada por ambigüidades e contradições. Seus textos e imagens introduzem inovações historiográficas, informam sobre o protagonismo, identidade e diversidade, trabalho e educação indígena, os avanços na legislação protetora dos interesses sociais dos índios e denúncias à opressão e ao desrespeito de seus direitos. Porém, ainda perduram problemas, tais como: o desencontro e erros de informações (como na estatística oficial sobre demografia indígena no Brasil), equívocos conceituais, a ausência de designação dos sujeitos individuais, a cultura indígena como legado e contribuição ao povo brasileiro, e os lamentos sobre a perda de identidade indígena (FREITAS, 2009).

[36] De acordo com Freitas (2009, p. 9), os livros denominados de História regional são impressos que registram a experiência de grupos que se identificam por fronteiras espaciais e sócio-culturais – seja na dimensão de uma cidade, seja nos limites de um Estado ou de uma região do Brasil -, sendo costumeiramente utilizados em situação didática no ensino de História.

Gobbi (2007) analisa a maneira como é tratada a temática indígena nos livros didáticos de História, de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, avaliados e recomendados pelo PNLD dos anos de 1999, 2002 e 2005.

Incorporando ao seu trabalho a discussão acerca das legislações educacionais para o respeito à diversidade étnico-cultural, vigentes tanto em âmbito nacional quanto internacional (Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1996, Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, de 1997 e a Convenção nº 16 para Povos Indígenas e Tribais, da Organização Internacional do Trabalho – OIT) a pesquisadora se preocupa em averiguar se o Estado brasileiro, nos seus programas para a educação, cumpre o que é estabelecido por esses dispositivos jurídicos (GOBBI, 2007).

A análise desta pesquisadora permitiu verificar alguns paradoxos nas abordagens das temáticas indígenas, presentes nas laudas de um único livro didático ou em livros de uma mesma coleção. Neles, existem, simultaneamente, permanências e avanços no trato da questão indígena; por um lado, a reprodução de estereótipos negativos; a utilização de noções evolucionistas e etnocêntricas; a menção aos povos indígenas como pertencentes ao passado; a desconsideração dos saberes nativos; as imprecisões conceituais; a confusão na grafia dos nomes indígenas; e, por outro lado, a veiculação de informações mais atualizadas, mais próximas da realidade dos grupos nativos e o uso do conceito antropológico de cultura (GOBBI, 2007, p. 103).

Apesar da constatação acima referenciada, a pesquisadora nos lembra o fato de ainda predominar, nos manuais por ela estudados, a permanência de uma abordagem inadequada dos povos indígenas. Neste sentido, Gobbi enfatiza que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) “[...] segue aprovando livros que trazem forte carga preconceituosa”. E, conclui: “As orientações para produções de livros didáticos [...] oriundas [...] da legislação internacional [...] e nacional [...] não foram suficientes para modificar este aspecto.” (GOBBI, 2007, p. 104).

A passagem em revista das produções acadêmicas acima comentadas informa que há um consenso entre os pesquisadores sobre o principal motivo para que os autores de livros didáticos continuem, apesar dos incipientes avanços, dispensando um tratamento inadequado aos conteúdos escolares relacionados aos indígenas, qual seja: o hiato existente entre os resultados das pesquisas de ponta nas áreas de História e Antropologia, que transmitem conhecimentos inovadores e positivos sobre os índios, e a escrita didática da História.

No entanto, variadas são as sugestões daqueles pesquisadores no sentido de minorar as deficiências na abordagem da questão indígena realizada pelos livros didáticos de História.

Elas perpassam desde a ideia de crítica aos seus conteúdos e a aquisição de novas fontes de saber pelo professor em sua prática pedagógica cotidiana, alcançadas apenas por meio do favorecimento de sua formação continuada (GRUPIONI, 1995; MARTINS, 2009), até a proposição de leituras críticas das iconografias didáticas por professores e alunos (BITTENCOURT, 2003), a incorporação pelos autores de livros didáticos dos conhecimentos sobre índios produzidos nas universidades (FREITAS, 2009; MARTINS, 2009; GRUPIONI, 1995), a elaboração de materiais didáticos por especialistas da História e Antropologia (GRUPIONI, 1995; FREITAS, 2009), além de se evocar a constante mobilização das lideranças indígenas para a reversão do quadro de preconceitos e discriminação contra seus povos nas escolas de não-índios (GRUPIONI, 1995; MARTINS, 2009).

Portanto, o contato inicial com as ponderações da bibliografia especializada sobre livros didáticos e a imagem do índio, expõe dados imprescindíveis para o entendimento da situação recente do tratamento da história e cultura indígenas através dos conteúdos escolares. Esses dados revelam, por exemplo, que é recorrente a existência de paradoxos, ambiguidades, avanços e permanências nas abordagens didáticas sobre os indígenas.

Autores como Freitas (2009) e Gobbi (2007), citados nos parágrafos anteriores, sintetizam algumas destas ambivalências no trato da questão indígena. Desta forma, aspectos problemáticos, como a reprodução de estereótipos negativos, a utilização de noções evolucionistas e etnocêntricas, povos indígenas como elementos do passado (suas culturas como legado e contribuição ao povo brasileiro), a desconsideração dos saberes nativos, os desencontros e erros de informação e a ausência de designação dos sujeitos individuais compartilham espaço nos livros didáticos com perspectivas inovadoras, caracterizadas como avanços, expressos, por exemplo, pela divulgação de informações sobre protagonismo, identidade e diversidade, trabalho e educação indígena, os progressos na legislação defensora de seus direitos sociais e as denúncias contra a opressão e ao desrespeito desses direitos.

Constatações desta natureza lançam alguns desafios aos pesquisadores dedicados à análise da constituição da imagem indígena nos livros didáticos de História. A que se deve a recorrência destes paradoxos no contexto recente da produção didática da história indígena? Os autores de livros didáticos, pressionados pelas exigências editoriais e legislativas, que determinam a consideração da contribuição e o respeito à diversidade cultural indígena, buscam adequar os seus discursos, mesmo que de maneira apressada, às perspectivas inovadoras sobre a temática? Até que ponto estas demandas mercadológicas e jurídicas têm influenciado os autores a incorporarem em seus livros didáticos as inovações da historiografia

e das pesquisas antropológicas como um contrapeso às visões tradicionais sobre os povos indígenas?

Depreendemos aqui que os aspectos técnicos associados à elaboração dos projetos gráficos do livro didático podem exercer importante influência sobre o processo de ensino-aprendizagem escolar. Acreditamos que os projetos gráficos que seguem padrões pouco satisfatórios e permitem a inserção de ilustrações com dimensões reduzidas, mal adequadas às páginas, e com tonalidades de cores pouco nítidas, além da ausência ou insuficiência de legendas, que descrevam as ilustrações e realizem as conexões necessárias entre os seus conteúdos e as matérias trabalhadas pelo livro didático, podem acarretar consequências negativas para o ensino, desestimulando o interesse dos estudantes pelos conhecimentos que se pretendem transmitir por meio dele.

É importante também prestarmos atenção ao possível mau-uso das imagens no ensino, pois de tanto serem repetidas e apropriadas de maneira acrítica, algumas delas se tornam canônicas, legitimando "verdades" e estereótipos sobre os grupos sociais (MARCON, 2007), como observamos nesta seção da pesquisa para o caso das imagens relacionadas aos grupos indígenas.

Nos livros didáticos, as ilustrações adquirem, geralmente, os atributos de ícones que reforçam a ideia do texto e muitas dessas imagens repetidas tornam-se "imagens padrão, ícones ligados a conceitos-chaves de nossa vida social, intelectual e moral." (MARCON, 2007, p. 21). Neste sentido, é necessário abstrairmos da imagem o caráter autoritário e absolutista que a sociedade em que vivemos lhe atribui, refletindo sobre algumas questões que devem ser realizadas como parte da tarefa de mediação do professor em sala de aula: "De onde vem esta imagem? Quem a elaborou e quais os seus valores? Quem são os protagonistas da cena? Com que objetivos ela foi elaborada?" (MARCON, 2007, p. 21).

Os limites determinados pelos objetivos da investigação aqui delineada não permitem que nos empenhemos na busca de respostas concretas e definitivas acerca das questões mencionadas nos parágrafos anteriores, sob o risco de produzirmos apenas proposições conjeturais, baseadas em dados empíricos não muito consistentes. Contudo, a revisão da literatura específica desenvolvida nesta seção da pesquisa, servirá aqui como base de referência para o acompanhamento das mudanças dos livros didáticos em relação às exigências recentes sobre a experiência indígena nos currículos escolares, principalmente, aquelas oriundas da Lei 11.645/08. Isto, levando em consideração que os autores daquelas pesquisas se ocuparam da análise de estudos e livros didáticos publicados em diversos contextos históricos, anteriores à promulgação da referida lei, as décadas finais do século XIX

e início do século XX (BITTENCOURT, 2003), a década de 1980 (GRUPIONI, 1995) e os primeiros sete anos da década de 2000 (FREITAS, 2009; GOBBI, 2007; MARTINS, 2009).

CAPÍTULO III
IMAGENS SOBRE INDÍGENAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO PNLD 2011

No terceiro capítulo desta pesquisa analisamos as imagens indígenas nos livros didáticos de História do PNLD 2011 aqui selecionados. Antes, porém, realizamos uma breve apresentação analítica destes livros didáticos, abordando aspectos como a trajetória profissional e de produção didática dos autores, o exame formal dos livros didáticos (dimensões, tipo de material e ilustrações utilizadas para a confecção das capas), suas divisões (sumários, unidades, capítulos, referências bibliográficas, entre outras), a vertente sócio-histórica de seus conteúdos, além da exposição das características gerais das imagens sobre os índios, destacando o lugar que elas ocupam nas laudas dos livros didáticos, na sua relação com as imagens de conteúdos variados, e as suas tipologias, cores e temáticas recorrentes, no interior do universo geral das figurações de temática indígena.

Cabe ressaltar que a seleção da agência relacionada ao indígena como recorte para a análise, numa perspectiva alegórica, das imagens dos livros didáticos de História aqui investigados não se deu de forma aleatória. Ela resultou de leituras, observações, descrições, interpretações e análises minuciosas das mensagens de textos e imagens de temáticas indígenas. Nossa intenção inicial era conhecer as temáticas indígenas variadas e mais recorrentes nos livros didáticos, a partir daquilo que as suas imagens e sentenças textuais poderiam nos fornecer enquanto indícios. Porém, o que este procedimento nos revelou foi a constituição de discursos, diluídos nos interstícios de temas como, por exemplo, o encontro de culturas, identidades, trabalho e a escravidão indígena, em que se refletiam, subliminarmente, as formas e capacidades de ação dos índios, inscritas nas relações sociais que travam, principalmente, com grupos de não-índios, nas suas vivências e experiências em diferentes contextos sócio-históricos, construções alegóricas que se referiam constantemente a um outro padrão de ideias e acontecimentos destoantes daqueles que se apresentariam de maneira mais evidente numa observação incipiente e menos aprofundada daquelas mensagens.

Como já apontamos na introdução desta pesquisa, o termo agência é sinônimo das formas de poder que as pessoas têm à sua disposição, de sua capacidade de agir em seu próprio nome, de influenciar outras pessoas e acontecimentos e de manter algum tipo de controle sobre suas próprias vidas (ORTNER, 2007a). A agência tem a ver com poder, com o fato de os atores agirem, para alcançar objetivos socialmente significativos, em contextos de relações de desigualdade e de forças sociais. Desta forma, a agência é pertinente tanto para os

casos de dominação quanto para os casos de resistência (ORTNER, 2007a; BHABHA, 2001). A agência é ainda cultural e historicamente construída. Neste sentido, ela seria decorrente das relações intersubjetivas, dos processos de interação e negociação entre os atores sociais (ORTNER, 2007a; BHABHA, 2001).

O desenvolvimento da análise com os 4 livros didáticos aqui selecionados, como demonstraremos posteriormente, possibilitou apreender duas modalidades distintas de agência. Na primeira, os indígenas são percebidos através de uma perspectiva etnocêntrica, que enfatiza o exotismo e a ingenuidade de suas práticas. Em tal situação, os índios são vislumbrados como sujeitos passivos e submissos, por meio de discursos que reverberam os ideais de conquista, dominação (cultural e/ou econômica), exploração e depopulação dos povos nativos, considerados como os elementos mais frágeis nas relações de poder assimétricas estabelecidas com a sociedade de não-índios. Na segunda, os índios são observados como agentes históricos ativos, envolvidos em complexas dinâmicas de constituições identitárias, motivados, sobretudo, pela necessidade de preservação de suas especificidades étnico-culturais. Aqui, eles possuem voz ativa e assumem os papéis de "provedores", "ensinam", "comandam", possuem "representação política", "atuação", "inserção" e concretizam "realizações" e "alianças". [37]

A apresentação da trajetória profissional dos autores dos livros didáticos, como veremos nas seções posteriores desta pesquisa, nos proporcionou o acesso a informações sobre os seus níveis e áreas de formação. Esses dados assumem importância fundamental para esta pesquisa, pois revelam que os livros didáticos aqui analisados foram produzidos por autores com formação superior, em nível de graduação e pós-graduação, predominantemente, nas áreas de História e Educação. Isto pode ser observado como reflexo das exigências dos programas governamentais, como o PNLD, e das editoras, preocupadas com o aperfeiçoamento das coleções de didáticos colocadas no mercado e que, certamente, interferem sobre a qualidade dos conteúdos que tratam das histórias e culturas indígenas.

Já o exame dos aspectos formais e/ou materiais dos livros didáticos, exposto nas seções subsequentes, e que engloba desde a abordagem de elementos, tais como: dimensões,

[37] Como teremos a ocasião de observar nos tópicos posteriores deste capítulo, ordenamos as apresentações das análises dos livros didáticos aqui selecionados a partir da sequência de títulos a seguir: 1. *Saber e Fazer História - História Geral e do Brasil, 7º ano: modernidade europeia e Brasil Colônia* (2009); 2. *Projeto Radix – História, 7º ano* (2009); 3. *História e vida integrada – 7º ano* (2009); e 4. *História Sociedade e Cidadania – Nova edição: 7º ano* (2009). Com isso, pretendemos evidenciar as variações de perspectivas nestes livros didáticos, por meio do critério das semelhanças entre as abordagens sobre a agência relacionada aos indígenas presentes em *Saber e Fazer História* e *Projeto Radix*, que os vislumbram como sujeitos passivos e submissos, numa perspectiva de agência exterior ao índio, e em *História e vida integrada* e *História Sociedade e Cidadania*, em que os indígenas são observados, através de pontos de vista relativizadores, como agentes históricos ativos.

tipo de material e ilustrações utilizadas para a confecção das capas, suas divisões (sumários, unidades, capítulos, referências bibliográficas, entre outras) até as características gerais das imagens sobre os indígenas, pode nos transmitir informações valiosas sobre as formas como os seus conteúdos, sobretudo, os de temática indígena, são constituídos e adquirem significações variadas nestes livros didáticos. Neste sentido, entendemos que as formas que permitem a leitura, audição ou visualização dos impressos, participam profundamente da construção de seus significados (CHARTIER, 2002).

3.1. Conhecendo *Saber e Fazer História – História Geral e do Brasil, 7º ano: modernidade europeia e Brasil Colônia*

Saber e Fazer História - História Geral e do Brasil, 7º ano: modernidade europeia e Brasil Colônia (2009), livro didático escrito em co-autoria de Gilberto Vieira Cotrim e Jaime Rodrigues, é parte da coleção *Saber e Fazer História - História Geral e do Brasil*, publicada pela editora Saraiva e orientada aos estudantes do Ensino Fundamental (5ª/6º a 8ª/9º série/ano).

Gilberto Vieira Cotrim[38] é graduado em História pela USP e mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Mackenzie. Além disso, possui formação nas áreas do Direito e da Filosofia. O autor foi presidente da Associação Brasileira de Autores de Livros Educativos (ABRALE) [39] entre os anos de 1994 e 1996. Publicou pela editora Saraiva coleções de livros didáticos dedicadas ao Ensino Fundamental (5ª/6º a 8ª/9º série/ano), entre elas: *História – Nova Consciência* e *Saber e Fazer História*, esta última em parceria com Jaime Rodrigues, e coleções dedicadas ao Ensino Médio, como *História Global: Brasil e Geral*. Outros livros publicados por Cotrim, pela mesma editora e direcionados também ao Ensino Médio são: *Fundamentos da Filosofia – História e Grandes Temas* (2000) e *Filosofar – Volume Único* (2010), escrito em co-autoria de Mirna Gracinda Fernandes.

Jaime Rodrigues[40] possui graduação em História pela USP, mestrado e doutorado em História Social pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), além de pós-

[38] Os dados sobre o autor foram extraídos do seu site pessoal e do site da editora Saraiva na Internet, além do frontispício do livro didático aqui analisado.

[39] A Associação Brasileira de Autores de Livros Educativos (ABRALE) foi fundada em 1992 e é uma das categorias envolvidas nas questões relacionadas à circulação do livro didático no Brasil ao lado de outras instituições, como a Associação Brasileira de Editores de Livros (ABRELIVROS), Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL) e a Câmara Brasileira do Livro (CBL). (SOUZA, 2011).

[40] Os dados sobre o autor foram extraídos do frontispício da obra aqui analisada, do site da editora Saraiva na Internet e do currículo *Lattes*, disponível em:<http://lattes.cnpq.br/1528186404909984>. Acesso em 10 jan. 2012.

doutorado pela Faculdade de Saúde Pública da USP. É professor adjunto de História do Brasil da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e ex-professor da disciplina História em escolas das redes pública e particular de ensino. Publicou pela editora Saraiva, em co-autoria de Gilberto Cotrim, a coleção de livros didáticos *Saber e Fazer História*, dedicada ao Ensino Fundamental (5ª/6º a 8ª/9º série/ano).

Essas trajetórias dos autores do livro didático mostram que ao contrário do senso comum sobre a falta de formação dos autores didáticos, Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues possuem graduação e especialização na área da História. Percebe-se que desde a década de 1990 há uma competição cada vez mais acirrada entre as editoras, que gerou a preocupação com a qualidade das coleções de livros didáticos colocadas no mercado e, consequentemente, com a formação dos autores que compunham o *staff* das editoras (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 51-52 apud SOUZA, 2011, p. 23).

Neste particular, a comprovação de formação acadêmica é exigida nas edições mais recentes do PNLD. O edital do programa para o ano de 2013, por exemplo, pede, nos itens sobre documentação acerca das coleções, editores e autores, a "cópia de diplomação e/ou titulação acadêmica". No item exige-se "uma cópia autenticada do diploma, certificado ou declaração de conclusão de curso de graduação ou pós-graduação, realizado pelo(s) autor(es), co-autor(es) e colaborador(es), emitido pela instituição de ensino superior." (BRASIL, 2010a, p. 6).

Saber e Fazer História – História Geral e do Brasil, 7º ano apresenta dimensões de 20,5 x 27,5 cm e um total de 272 páginas, divididas em folha de rosto ou frontispício, verso da folha de rosto, apresentações, como as presentes na seção *Conheça o livro*, sumário e o texto da obra, organizado em 17 capítulos, que tratam de temas tais como: Conquista da América, Povos indígenas na América e no Brasil, Renascimento, Reformas religiosas, Mercantilismo e Sistema Colonial, Colonização no Brasil, Escravidão Africana, Povos da África, União Ibérica e Brasil Holandês, Expansão do território brasileiro, Sociedade Mineradora, Absolutismo, Revolução Inglesa, Iluminismo e Despotismo Esclarecido.

O livro didático, cuja junção das páginas é feita por colagem e costura, possui capa (fig.15) confeccionada com papel similar ao *offset* 180 g e policromada. Na sua margem superior, à esquerda e à direita, encontramos, respectivamente, os nomes dos autores do livro, impressos em fontes amarelas de 8 mm e em caixa alta, 9 mm abaixo, insere-se uma vinheta amarela, em formato circular, no interior da qual observamos parte do título da obra, grafado em fontes brancas e pretas e que variam entre as dimensões de 1,8 cm e 4 mm, seguido mais

Figura 15 – Capa do livro *Saber e Fazer História – História Geral e do Brasil, 7º ano: modernidade europeia e Brasil Colônia* (2009).

abaixo pelo seu complemento, impresso em fontes brancas com dimensões variando entre 1 cm e 8 mm.

No centro da capa, duas fotografias: a primeira, mais à esquerda, retrata a figura de uma criança e a segunda, mais à direita, retrata o Monumento aos Descobridores, também conhecido como Padrão dos Descobrimentos, localizado à margem direita do rio Tejo, no bairro de Belém, cidade de Lisboa, Portugal. À esquerda, ainda no centro da capa, surge uma tarja branca com a inscrição "Manual do Professor", impressa em fontes pretas de 4 mm e, à direita, um pequeno quadro apresenta, em seu interior, as indicações do componente curricular do livro didático ("História, 7º ano"), impressas em fontes que variam entre 4 mm e 3 mm.

Na extremidade inferior esquerda, há a indicação do nível de ensino ao qual se direciona o livro ("7º ano"), impressa em fontes brancas de 1,2 cm, caixa alta, sendo que o número ordinal ("7º") posiciona-se na horizontal e a inscrição por extenso ("ano"), está na vertical. Mais à direita, ao centro, a logomarca e o nome da editora, este último impresso em fontes brancas de 3 mm e em caixa alta. Mais à direita, encontramos um quadro em tons amarelos claro e escuro, no interior do qual há informações sobre o caráter de divulgação da obra e sobre a numeração do código da coleção à qual pertence, grafadas em fontes pretas e brancas, em caixa alta e com dimensões que variam entre 5 e 3 mm.

Na lombada do livro didático, introduziram-se inscrições, dispostas verticalmente, tais como a logomarca da editora, os nomes dos autores, o título da obra, a disciplina e o nível de ensino ao qual está vinculada. Na contracapa, reprodução da letra do "Hino Nacional" e as numerações do ISBN (*International Standard Book Number*) e do código de barras da obra.

Os capítulos do livro didático apresentam as seguintes seções: *Abertura*, *Investigando*, *Para Entender*, *Outras Palavras*, *Outras Histórias*, *Documento Histórico*, *Monitorando e Conferindo*, *Voltando àquele assunto*, *Oficina de História* e *Para Saber Mais*. Ao final do livro, disponibiliza-se uma *Bibliografia*, com referências específicas para cada capítulo.

O livro didático disponibiliza ainda um manual do professor, dividido em duas partes: a primeira propõe *Orientações teórico-metodológicas*, *Avaliação pedagógica*, além de *Informações adicionais e sugestões de trabalho*; a segunda apresenta *Orientações específicas: objetivos, comentários e sugestões de trabalho*, para cada um dos capítulos e *Respostas - sugestões e orientações*, para as atividades do livro.

Saber e Fazer História - História Geral e do Brasil, 7º ano, seguindo a característica dos demais volumes da coleção a qual está vinculado, pauta-se numa proposta historiográfica

que prioriza a narrativa cronológico-linear, baseada em periodização eurocêntrica e que enfatiza eventos político-administrativos e/ou de viés macroeconômico (BRASIL, 2010b).

O livro didático, no que se refere à construção da cidadania, busca a transmissão de valores que se opõem às atitudes de preconceito e discriminação. Temas como discriminação étnico-racial, desigualdades sociais e participação política são tratados numa perspectiva crítica e histórica.

3.1.2. Características gerais das imagens sobre indígenas em *Saber e Fazer História – História Geral e do Brasil, 7º ano*

O livro didático *Saber e Fazer História – História Geral e do Brasil, 7º ano*, apresenta 40 imagens de temática indígena, correspondendo a 8% das ocorrências, no interior de um quadro geral composto por um total de 500 figurações com temas variados. Estas imagens sobre indígenas estão distribuídas, predominantemente, entre os capítulos 1 e 8 do livro didático, cujos conteúdos versam sobre a conquista da América, confronto cultural na América, os povos indígenas no Brasil, as reformas religiosas, o mercantilismo e o sistema colonial, o início da colonização do Brasil e o Estado e a Igreja no Brasil colônia.

A fotografia é a tipologia de imagem indígena mais recorrente neste livro didático, com 11 ocorrências, equivalentes a 27,5% do total de imagens de conteúdo indígena. Já as pinturas aparecem 9 vezes (22,5%), seguidas pelos mapas e as gravuras e ilustrações, que apresentam, respectivamente, 8 (20%) e 5 (12,5%) aparições. Os menores índices de incidências foram observados entre as reproduções e os esquemas e tabelas, que conformaram, em sequência, 4 (10%) e 3 (7,5%) ocorrências.

Neste livro didático, privilegiou-se a utilização de 38 (95%) imagens de temática indígena com tonalidades policromáticas ou coloridas, isto, ao contrário do que ocorre com as figuras em preto e branco, que aparecem apenas 2 (5%) vezes entre as figurações de conteúdo indígena.

O encontro de culturas é a temática que ocupa posição de destaque entre as imagens indígenas do livro didático, com 10 (25%) aparições, seguida da arte utilitária e corporal, apresentando 7 (17,5%) ocorrências e da demografia, que aparece 6 (15%) vezes. Já os temas como o trabalho, habitação e construções, guerras, protagonismo, questões de saúde e da terra, identificação, castigos corporais, escravidão e etnocídio, são os menos recorrentes, juntos perfazendo apenas o total de 17 (42,5%) ocorrências.

Os índios de *Saber e Fazer História – História Geral e do Brasil, 7º ano*, como veremos adiante, são predominantemente vislumbrados pelo viés negativo e pessimista, que se reflete, principalmente, no contexto de encontro entre as suas culturas e as culturas europeias. Nas relações estabelecidas entre os indígenas e os europeus, aqueles sempre são observados a partir do caráter exótico e manipulável dos seus costumes, e sob a perspectiva da conquista, dominação e exploração e das consequentes depopulação e aculturação, provenientes do contato conflituoso com o elemento estrangeiro em terras americanas.

3.1.3. *Saber e Fazer História*: reflexões sobre a agência e a imagem indígena

Os índios, em *Saber e Fazer História – História Geral e do Brasil, 7º ano*, são predominantemente observados através de pontos de vista negativos e pessimistas, que se refletem, principalmente, na conjuntura da América colonial, momento dos encontros iniciais entre as culturas dos nativos deste continente e as culturas europeias. Neste contexto, os indígenas são percebidos a partir do caráter exótico e manipulável de seus costumes, e sob a perspectiva da conquista, dominação e exploração e das consequentes depopulação e aculturação, provenientes do contato conflituoso com o elemento estrangeiro em terras americanas.

A faceta exótica e manipulável dos costumes dos povos indígenas, tão característica das imagens construídas por cronistas, artistas e viajantes europeus do século XVI, foi apresentada no livro didático, na conjuntura que marcou os primeiros contatos entre os índios e os colonizadores estrangeiros na América. Assim, constatamos que os autores do livro apropriavam-se, de maneira acrítica, dos discursos emanados de documentos escritos e iconográficos da época das "Grandes Descobertas Marítimas Europeias", para elaborar suas imagens sobre os indígenas.

Neste sentido, textos, como as cartas do cronista Pero Vaz de Caminha e do navegador Cristóvão Colombo, que comunicavam às autoridades europeias sobre as riquezas naturais e hábitos dos nativos das terras recém-conquistadas de Além-Mar, foram associados às ilustrações, como a xilogravura de Giuliano Dati (fig.16), de 1493, que retrata o rei de Espanha Fernando de Aragão, observando, sentado em seu trono, à beira do oceano Atlântico, a chegada da comitiva de Colombo à América, onde os índios pareciam esquivar-se da presença do elemento estrangeiro.

Assim, considerou-se que os índios "[...] andavam nus pela praia, eram pardos, todos nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse as suas vergonhas." E, ainda, que "[...] o melhor fruto

Figura 26 – Página do livro *Saber e Fazer História – História Geral e do Brasil, 7º ano* (2009). Imagem da xilogravura de Giuliano Dati (1493).

DOCUMENTO HISTÓRICO

Colombo chega à América

Leia algumas impressões registradas por Cristóvão Colombo após o primeiro contato que os navegadores espanhóis tiveram com os nativos da América.

> (...) vieram nadando até os barcos (...) onde estávamos, trazendo papagaios e fio de algodão em novelos e lanças e muitas outras coisas, que trocamos por coisas que tínhamos conosco, como miçangas e guizos. (...) Andavam nus como a mãe lhes deu à luz; inclusive as mulheres, embora só tenha visto uma robusta rapariga. E todos os que vi eram jovens, nenhum com mais de trinta anos de idade: muito bem-feitos, de corpos muito bonitos e cara muito boa; os cabelos grossos, quase como o pelo do rabo de cavalos, e curtos (...). Todos, sem exceção, são de boa estatura, e fazem gasto bonito, elegantes. (...) Devem ser bons serviçais e habilidosos, pois noto que repetem logo o que a gente diz e creio que depressa se fariam cristãos; me pareceu que não tinham nenhuma religião.
>
> Cristóvão Colombo. *Diários da descoberta da América: as quatro viagens e o testamento*. Porto Alegre: L&PM, 1984. p. 44-45.

Reprodução da xilogravura representando Colombo ao desembarcar na América. Página de rosto de *La lettera dell'isole che ha trovato nuovamente il re di Spagna* – brochura de quatro folhas que traz a tradução do primeiro carta de Cristovão Colombo. Obra de Giuliano Dati, Florença, 1493. The British Museum, Londres.

ATIVIDADES

1. Encontre no texto as palavras que correspondem aos significados a seguir:
   a) Altura de um ser vivo.
   b) Esferas ocas de metal, com pequenos furos e objetos em seu interior, que, ao serem sacudidas, produzem som.
   c) Aqueles que são jeitosos, que têm habilidades.
   d) Pequenas contas de vidro.
   e) Mulher jovem, moça.
   f) Forte, que revela boa saúde.
   g) Trabalhadores, que prestam serviços.
2. Nos textos que escreveram, Colombo (p. 22) e Caminha (p. 20) mencionaram a religião. Identifique trechos sobre esse assunto nos dois documentos e compare-os. Depois, responda: o que os europeus pensavam a respeito da vida religiosa dos nativos? Como pretendiam agir com relação a isso?
3. Observe a imagem acima, que representa a chegada de Colombo à América. Depois, converse com seus colegas e responda:
   a) Qual o nome do autor e a data em que a xilogravura original foi feita?
   b) O que mais chamou sua atenção nessa figura?
   c) Como estão representados os grupos de pessoas?
   d) Na sua opinião, qual dos grupos é mais valorizado na figura? Por quê?
   e) Quem aparece na outra margem do oceano? O que está representando?
   f) Agora é a sua vez de ser o desenhista: faça um desenho representando como você imagina a chegada de Colombo à América.

que dela [América recém-conquistada] se poderia tirar [...] parece que será salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que vossa alteza nela deva lançar". (PRADO, 1977 apud COTRIM; RODRIGUES, 2009, p. 20). Neste sentido, ainda constatou-se o fato de os índios deverem ser "[...] bons serviçais e habilidosos, pois [...] repetem logo o que a gente diz e creio que depressa se farão cristãos; me pareceu que não tinham nenhuma religião." (COLOMBO, 1984 apud COTRIM; RODRIGUES, 2009, p. 22).

Na perspectiva das citações acima mencionadas, o processo de contato entre os europeus e os indígenas da América, assumiria um aspecto salvacionista, em que o conquistador estrangeiro, configurar-se-ia enquanto o "elemento civilizador", membro de uma cultura mais "adiantada", que teria como principal meta retirar os ameríndios do estado de "selvageria", de "atraso" cultural, em que se encontravam.

O teor destas proposições sobre os indígenas neste livro didático sugere uma aproximação com as ideias da escola positivista do francês Augusto Comte. A sua teoria dos três estados, em que o conhecimento humano estaria sujeito a passar por sucessivos estágios de evolução (Teológico, Metafísico e Positivo) e os povos primitivos e mais civilizados seriam apenas estados diferentes dessa evolução, parece ter sido apropriada, pelos autores desse livro didático, para a elaboração de suas interpretações sobre a situação social dos povos indígenas.

Assim, concordamos com Mariano, quando afirma que é recorrente nos livros didáticos de História a construção de imagens dos indígenas como primitivos, que apenas por meio do evolucionismo e do progresso poderiam adentrar ao estágio positivo. O índio como um ser incapaz, fraco, indefeso, uma criança grande e órfão, necessitava abandonar esta condição e ascender ao estágio superior, sob a proteção do estado, o que justificava o paternalismo como necessidade histórica (MARIANO, 2006, p. 60-61).

Em *Saber e Fazer História – História Geral e do Brasil, 7º ano*, os encontros entre os indígenas e europeus na América sintetizam relações de poder assimétricas, repercutindo os ideais de conquista, dominação e exploração dos colonizadores estrangeiros sobre os nativos americanos, que se traduzem através de termos como "conquistar", "destruir", "extermínio" (COTRIM; RODRIGUES, 2009, p. 33).

Sinais de posicionamentos deste tipo são transmitidos por uma imagem, pintura de autoria desconhecida, que representa o encontro do imperador asteca Montezuma e o militar espanhol Fernando Cortês, na cidade de Tenochtitlán. Nela, Montezuma está rodeado por indígenas, possivelmente, seus súditos, trajando saias e cocares confeccionados com plumas,

diante de Cortês, com postura que sugere estar travando um diálogo acalorado com o imperador asteca.

Nesta imagem, percebemos ainda um elemento bastante curioso, que pode significar o poder da liderança que Montezuma exercia sobre a população de Tenochtitlán. Dois indígenas postam-se, um ajoelhado e outro inclinado, diante dele, descortinando sobre os seus pés uma espécie de tecido, finamente enfeitado com pinturas que reproduzem pétalas de flores. Porém, não é este tema (o peso do poderio político de Montezuma sobre seus fiéis súditos), que é focalizado neste manual.

Como adiantamos alguns parágrafos acima, o que realmente se destaca nesta abordagem, é o caráter da conquista, dominação e exploração do colonizador europeu sobre os ameríndios. Neste sentido, após analisarem a imagem anteriormente descrita, os autores do livro didático, consideraram que

> Tenochtitlán, a capital do império [asteca], foi fundada no início do século XIV. No século seguinte, os povos dominados por eles [astecas], começaram a lutar por autonomia. Em 1521, os espanhóis liderados por Fernando Cortês se aproveitaram dessas lutas e aliaram-se aos inimigos dos astecas para **destruir** seu império. (COTRIM; RODRIGUES, 2009, p. 32, grifo nosso).

Neste livro didático foi apontado, como justificativa para a efetivação da conquista dos europeus, mais especificamente, os espanhóis, sobre os nativos americanos, a sua "inferioridade" tecnológica e bélica. Ao adotar posturas teóricas semelhantes às postuladas pelas teorias científicas do século XIX, vinculadas ao evolucionismo e/ ou darwinismo social, os autores parecem entender que o "atraso" cultural dos povos indígenas seria responsável pelas suas consequentes dominação e extinção.

Isto se evidenciou nos comentários dos autores, realizados em anexo à exposição da imagem que reproduz detalhe do mural *Da conquista a 1930* (fig.17), do artista mexicano Diego Rivera (1886-1957) e que retrata episódios dos combates entre ameríndios e espanhóis no período colonial. Aqui, ao se focalizar o extermínio de vários povos indígenas no processo de dominação espanhola, observou-se que "As armas dos conquistadores europeus eram mais eficientes e tinham maior alcance do que as dos povos americanos. Os espanhóis empregavam armas de fogo [...] desconhecidas dos indígenas." (COTRIM; RODRIGUES, 2009, p. 34).

Os autores afirmaram ainda que os cavalos, "[...] muito utilizados pelos conquistadores espanhóis, lhes permitiam grande mobilidade durante os combates." Esse animal, "[...] que os povos pré-colombianos não conheciam, era motivo de pavor. [...] eles

Figura 17 – Página do livro *Saber e Fazer História – História Geral e do Brasil, 7º ano* (2009). Imagem de detalhe do mural *Da conquista a 1930*, de Diego Rivera.

AMÉRICA
A conquista espanhola

Deus Quetzalpapalotl, também chamado de "divina mariposa". O templo em homenagem a esse deus situava-se em Teotihuacán, e suas ruínas podem ser visitados até hoje.

Antes da chegada de Colombo, havia no continente americano mais de três mil povos diferentes. Na época da conquista, Colombo chamou de "índios" povos de culturas muito diferentes.

Os indígenas não davam um único nome para a América. Cada um desses povos chamava a região onde vivia por um nome diferente. Eles tinham conflitos com os povos vizinhos, mantinham contatos culturais e faziam comércio entre si.

A maior parte da população pré-colombiana trabalhou de modo forçado para os europeus e seus descendentes depois da conquista. Muitos morreram nesse processo. Além disso, a violência da conquista e da colonização destruiu muitos registros sobre a história das civilizações pré-colombianas.

Violência física

As armas dos conquistadores europeus eram mais eficientes e tinham maior alcance do que as dos povos americanos. Os espanhóis empregavam armas de fogo — como mosquete, arcabuz e canhão, que usavam a pólvora como munição. Evitavam assim o combate corpo a corpo. Todas essas armas eram desconhecidas dos indígenas.

Os cavalos, muito utilizados pelos conquistadores espanhóis, lhes permitiam grande mobilidade durante os combates. Esse animal, que os povos pré-colombianos não conheciam, era motivo de pavor. No início da conquista, eles supunham que o cavaleiro e o cavalo fossem uma criatura única.

Detalhe do mural *Da conquista a 1930*, do pintor mexicano Diego Rivera (1886-1957), feito entre 1929 e 1935.

supunham que o cavaleiro e o cavalo fossem uma criatura única.” (COTRIM; RODRIGUES, 2009, p. 34).

A diminuição dos contingentes indígenas no continente americano, desde a época colonial aos dias atuais, foi vista como resultado desastroso do processo histórico de contato com os conquistadores europeus. Assim, foram utilizados, no livro didático, dois mapas que demonstravam dados comparativos da densidade populacional indígena na América entre os séculos XV e XX.

Para este lapso temporal, os mapas apresentavam legendas que davam indícios da quantidade de habitantes indígenas no continente por 100 quilômetros quadrados. Para o século XV, havia uma alta concentração de nativos (principalmente, nas regiões centrais e na porção ocidental da América do Sul e, em partes do sul e sudeste da América do Norte) de mais de cem habitantes. Porém, no século XX, estes números eram aplicados a apenas algumas regiões restritas, englobando países como a Guatemala, El Salvador, Nicarágua e o Equador. (COE; SNOW; BENSON, 1996 apud COTRIM; RODRIGUES, 2009, p. 35).

A partir dos dados censitários destes mapas, os autores esclareceram minúcias sobre esta depopulação indígena na América e suas possíveis causas.

> Num cálculo aproximado, a população de todo o continente americano (42 milhões de quilômetros quadrados), incluindo o território do Brasil atual, seria de cerca de 88 milhões de habitantes. Na Nova Espanha (atual México), por exemplo, havia cerca de 730 mil indígenas na década de 1620, mas na época da conquista eram mais de 24 milhões. Para se ter uma idéia, os habitantes da península Ibérica, somados, não chegavam a 11 milhões nesse mesmo período. [...] Apesar da resistência, boa parte dos **povos pré-colombianos e seus descendentes** foram **exterminados** em cinqüenta anos, vítimas de doenças que desconheciam e de várias outras formas de violência. (COTRIM; RODRIGUES, 2009, p. 35, grifos nossos).

No tópico do livro denominado *EXPLORAÇÃO DA TERRA E DESTRUIÇÃO DA CULTURA: Efeitos dos conflitos entre nativos e brancos*, mais dois mapas foram empregados para demonstrar os efeitos da colonização europeia sobre os índios no Brasil. O primeiro mapa informa sobre os avanços da “ocupação das terras indígenas no Brasil do século XVI ao XX”, e, o segundo, situa, geograficamente, os “parques e terras dos índios demarcadas por regiões e Unidades da Federação” no ano de 1999. (COTRIM; RODRIGUES, 2011, p. 51-52).

Os autores argumentam, através de comentários críticos referentes a estas imagens, que o resultado mais negativo para os indígenas com a ocupação de suas terras pelos colonizadores, foi o seu extermínio físico e cultural. Assim, considerou-se que com a

exploração do pau-brasil e a instalação das plantações de cana-de-açúcar e dos primeiros engenhos, “muitos indígenas foram mortos ou colocados em aldeamentos.” (COTRIM; RODRIGUES, 2009, p. 51).

A ocupação das terras indígenas no Brasil gerou, entre outros malefícios, uma séria crise de desequilíbrio alimentar, que ocasionou a elevação dos índices de mortalidade em diversas comunidades tribais do país.

> A tuberculose talvez seja a doença mais recente entre os indígenas. Atualmente ela os ataca com mais facilidade devido ao estado de carência alimentar em que muitos deles vivem. A principal fonte de proteínas de que os índios dispunham era a carne de caça e o peixe. Ora, tanto a caça como a pesca se tornaram mais difíceis depois do contato com os brancos. Os alimentos de origem agrícola utilizados pelos indígenas são geralmente ricos em amido, não em proteínas. Além disso, naquela época [colonial] a maioria deles não consumia nem leite nem ovos. A própria agricultura teve sua variedade reduzida no contato com os europeus, pois os nativos começaram a plantar mais os gêneros que podiam vender aos brancos e abandonaram aqueles que usavam para comer. (MELATTI, 1993 apud COTRIM; RODRIGUES, 2009, p. 52).

Em Saber e Fazer História, as tentativas de aculturação indígena são, geralmente, associadas à introdução de modalidades exteriores de mão de obra e às atividades missionárias de conversão do nativo à doutrina cristã.

Assim, em tópicos denominados *Violência nas relações de trabalho* e *Destruição da cultura*, os autores inseriram 3 imagens sugestivas da aculturação movida pela imposição de novas formas de modos produtivos e dos valores religiosos europeus na América. São elas: o detalhe do mural *Desembarque em Vera Cruz* (1951), de Diego Rivera, uma fotografia que retrata uma escultura do deus criador dos astecas, Quetzalcoatl, e uma pintura do século XIX, de José Rafael Aragón, que representa Nossa Senhora de Guadalupe.

No detalhe do mural *Desembarque em Vera Cruz*, podemos observar, em primeiro plano, ao centro, um colono pagando impostos a um funcionário metropolitano e, à esquerda, um índio ajoelhado, nu, atrelado a uma corda, que o envolve do pescoço às mãos entrecruzadas às costas, pés atados por um grilhão de ferro, sendo torturado por dois indivíduos espanhóis. Em segundo plano, percebemos grande número de índios, desempenhando atividades compulsórias, puxando e guiando o arado, extraindo e transportando imensas toras de madeiras, carregando sacos às costas e alguns, ainda, revolvendo rochas das minas, à procura de metais preciosos.

Nesta mesma pintura é representado, no segundo plano, à esquerda, um frade, possivelmente franciscano, pelo traço do corte de cabelo em estilo de cuia, característico dos

seguidores desta ordem religiosa, lendo a bíblia, como quem catequizava dois atentos ouvintes indígenas, diante de uma imensa cruz de madeira, sendo que um deles beijava um pequeno crucifixo, seguro em suas mãos sobre o seu tórax. Mais ao fundo, vemos também índios suicidas, dependurados com cordas no pescoço, no alto dos galhos de árvores.

A partir destas imagens de matizes temáticas variadas, que sintetizam visões negativistas e aterradoras acerca das comunidades ameríndias, os autores argumentam que nas Américas portuguesa e espanhola, "[...] populações inteiras foram retiradas do lugar onde viviam havia muitos séculos e obrigadas a trabalhar em regime de servidão para os conquistadores." (COTRIM; RODRIGUES, 2009, p. 36). Discorrendo sobre as consequências destes atos para os nativos americanos, entenderam que "Fora de seu meio, esses povos sofreram com as mudanças no tipo de alimentação e no ritmo de trabalho. Com isso, a **organização social e produtiva** construída ao longo de sua história foi rapidamente **destruída**." (COTRIM; RODRIGUES, 2009, p. 36, grifos nossos).

Aqui, os autores definiram a ação religiosa de catequese como importante fator de aculturação dos índios americanos, pois quando

> [...] os conquistadores fincaram a cruz católica na América [...] Esse ato, que simbolizava a posse da terra em nome dos reis europeus, marcava também o início da dominação cultural sobre os indígenas. De imediato, os europeus impuseram o cristianismo, desqualificando as religiões das civilizações pré-colombianas. Achavam que os indígenas praticavam idolatria [...] cultivavam ídolos sem valor. [...] Os espanhóis construíram igrejas sobre os antigos templos indígenas, modificaram os cultos e levaram os povos – a quem passaram chamar de índios – a associar seus antigos deuses ao Deus cristão e aos personagens do novo testamento. Muitos indígenas sobreviventes se converteram ao cristianismo já no século XVI. (COTRIM; RODRIGUES, 2009, p. 37).

A fotografia que retrata a escultura do deus Quetzalcoatl, criador dos astecas, e a pintura que representa Nossa Senhora de Guadalupe, mencionadas anteriormente, foram trabalhadas em conjunto no livro didático, para embasar a argumentação dos autores de que os europeus costumavam associar metaforicamente as entidades divinas tradicionais dos indígenas aos santos católicos, como estratégia para efetivar a sua conversão ao cristianismo, já que "os padres espanhóis levaram os indígenas a acreditar que a santa havia aparecido no mesmo local em que se encontrava a divindade asteca." (COTRIM; RODRIGUES, 2009, p. 37).

Desta forma, no livro didático se reproduzem os modelos metafóricos de constituição das imagens sobre os indígenas, muito utilizados pelos missionários religiosos, ainda no

período colonial, para o desenvolvimento e efetivação das atividades de conversão do "gentio" nativo ao cristianismo. Neste sentido, os missionários associaram aos indígenas figuras de animais ferozes e selvagens, indóceis, de indivíduos luxuriosos, rebentos de pomares que não geravam bons frutos, crianças que necessitavam da sua proteção paternal, súditos cristãos e das monarquias metropolitanas, de camponeses rústicos europeus, entre outras.

A tendência de constituição metafórica das imagens dos indígenas está presente em outras duas ilustrações (fig.18) de *Saber e Fazer História - História Geral e do Brasil, 7º ano*: num detalhe da pintura de Vasco Fernandes, denominada *Adoração dos Magos* (1501-1506), que retrata a cena da "adoração ao menino Jesus, tendo o índio como um dos reis magos", e na fotografia de Rômulo Fialdini, que retrata um mantelete de algodão, plumas de aves e sementes, feito por índios guaranis, considerado uma "imitação da vestimenta dos padres católicos", o que evidencia "a influência da religião européia na cultura dos indígenas brasileiros." (COTRIM; RODRIGUES, 2009, p. 38).

Os discursos inseridos neste livro didático atestam também a forma agressiva com a qual se solucionava as questões de doutrinação religiosa dos indígenas pelos representantes das metrópoles européias na América colonial. Assim, uma gravura retrata três missionários jesuítas, acompanhados por soldados portugueses fortemente armados, "[...] obrigando um índio a se converter ao catolicismo." (COTRIM; RODRIGUES, 2009, p. 89).

As intenções de aculturação dos ameríndios, através das ações catequéticas dos jesuítas, eram agravadas pela intolerância dos europeus em relação às diferenças culturais dos indígenas, considerados, a partir de uma perspectiva etnocêntrica, como elementos de costumes exóticos e atrasados.

Como apontaram os autores do livro didático, os jesuítas observavam a América como um lugar muito diferente da Europa, onde havia "indígenas que andavam nus, praticavam a poligamia [...] e a antropofagia". Os missionários religiosos, "Para transmitir às populações indígenas os valores da cultura européia e do cristianismo [...] **destruíram** sua organização tradicional." (COTRIM; RODRIGUES, 2009, p. 117, grifo nosso).

Neste livro didático, as proposições sobre a intolerância dos colonizadores, principalmente, dos jesuítas, diante das culturas dos índios da América, foram corroboradas pela ilustração, do século XIX, produzida por Jean Baptiste Debret, que representa uma urna funerária confeccionada em cerâmica, onde estava sepultado um cacique dos coroados. A partir dela, afirmou-se que "Os religiosos europeus tinham dificuldades para aceitar os costumes indígenas, que eram diferentes dos seus." (COTRIM; RODRIGUES, 2009, p. 117).

Figura 18 – Página do livro *Saber e Fazer História – História Geral e do Brasil, 7º ano* (2009). Imagens da pintura *Adoração dos Magos* (1501-1506), de Vasco Fernandes e da fotografia de um mantelete dos índios guaranis.

DOCUMENTO HISTÓRICO

Um menino ilustre

Detalhe da *Adoração dos Magos*, atribuída a Vasco Fernandes, feito entre 1501 e 1506. A cena retrata a adoração ao menino Jesus, tendo um índio como um dos reis magos.

ATIVIDADES

1. Quem é o autor da pintura?
2. Quando ela foi feita?
3. Onde ela se encontra atualmente?
4. O que ela retrata?
5. Que elemento na imagem chama sua atenção? Justifique.

A vida nas aldeias jesuíticas trouxe grandes mudanças à vida social e espiritual dos nativos. Eles eram forçados a abandonar o nomadismo próprio de sua cultura e se fixar nos aldeamentos. Ali, aprendiam a doutrina católica, eram batizados, ganhavam nomes cristãos e prestavam serviços à Coroa e aos colonos.

A reação indígena ao aldeamento pode ser percebida nas fugas individuais e coletivas, nas revoltas e na resistência ao trabalho que os colonizadores e os missionários lhes impunham.

Era mais difícil os jesuítas convencerem os adultos a aceitar a doutrina católica; por isso, esses sacerdotes se voltaram principalmente para as crianças. Daí o empenho deles na fundação de **colégios de meninos**, onde os valores europeus eram ensinados aos pequenos nativos.

Mantelete de algodão, plumas de aves e sementes feito por índios guaranis e recolhido por estudiosos em Itanhaém, litoral sul de São Paulo, no início do século XX. Esse mantelete é considerado uma imitação do vestimento dos padres católicos e evidencia a influência da religião europeia na cultura dos indígenas brasileiros.

MONITORANDO E CONFERINDO

1. A conquista da América foi um processo violento. Releia o texto e cite exemplos de violência física nas relações de trabalho e na vida cultural dos nativos.

À temática da dominação cultural dos europeus sobre os nativos americanos acrescenta-se a da dominação econômica. É comum, nas abordagens dos autores sobre esta questão, a tentativa de se relacionar o processo de expansão colonial ao sucesso do modelo econômico mercantilista no contexto das nações da Europa Moderna.

Desta forma, ao tratarem desta conexão entre o *Mercantilismo e Sistema Colonial*, Cotrim e Rodrigues interpretaram as mensagens de uma pintura (fig.19) intitulada *América*, do início do século XIX, atribuída ao pintor baiano José Teófilo de Jesus (1758-1847).

Nesta pintura, o artista buscou criar um panorama visual de aspectos da flora, fauna e das possíveis riquezas que poderiam ser objeto de interesse econômico dos colonizadores estrangeiros no território americano. Aí surge, em primeiro e segundo planos, uma paisagem pitoresca, povoada por uma infinidade de espécimes animais, como tigres, perus, patos, jacarés, cobras, entre outros, e repleta de elementos diversos da flora nativa, como as árvores frutíferas da jaqueira, bananeira, coqueiros e mamoeiros.

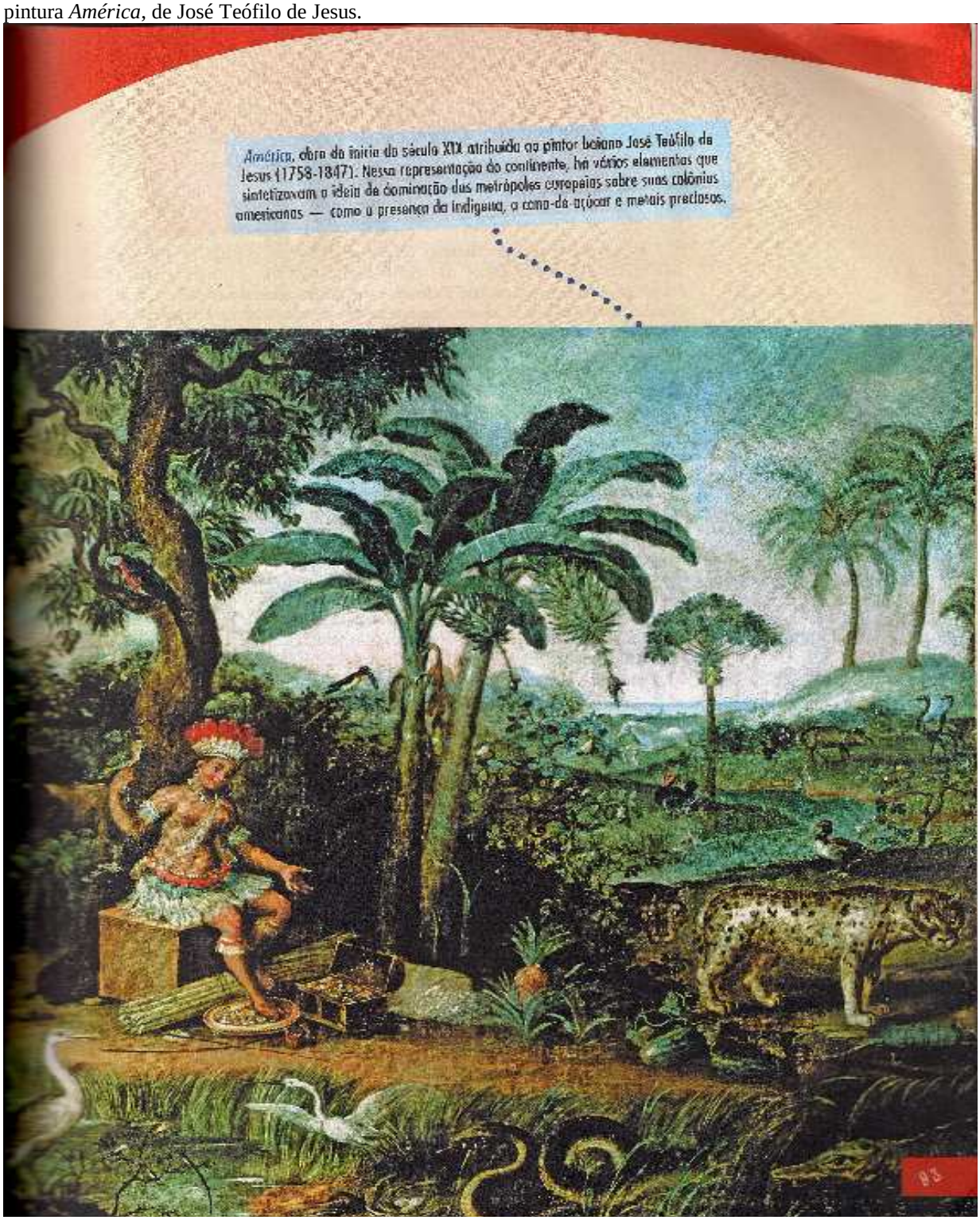
Porém, o detalhe desta imagem que parece mais ter chamado a atenção dos autores, e que foi alvo de seus comentários críticos acerca da relação mercantilismo e sistema colonial, reproduzia a figura de uma índia vestindo saia, braceletes, um cocar e uma joelheira, confeccionados com plumas de aves.

Esta índia está sentada sobre uma arca e com os pés repousados em produtos como a cana-de-açúcar e uma bacia preenchida com moedas de ouro, que está ao lado de um baú contendo diversos metais preciosos que, como é sabido, eram objetos da cobiça dos colonizadores, pelo alto valor atribuído a eles na Europa. Em suma, para os autores, "[...] Nessa representação do continente, há vários elementos que sintetizavam a idéia de **dominação** das metrópoles européias sobre suas colônias americanas – [...] a presença da indígena, a cana-de-açúcar e metais preciosos." (COTRIM; RODRIGUES, 2009, p. 93, grifo nosso).

Pretendendo expressar e corroborar esta prerrogativa de análise, que demonstrava a importância das empresas coloniais para o desenvolvimento satisfatório do modelo econômico mercantilista, os autores concordaram que

> A expansão do comércio, a **conquista** de territórios e o **domínio** de povos que viviam na América, na África e na Ásia – as áreas coloniais – foram fundamentais para criar e consolidar as práticas mercantilistas. Afinal, a expansão e **dominação** permitiam a **conquista** de novos mercados e de regiões que forneciam matérias-primas e compravam artigos feitos na Europa. (COTRIM; RODRIGUES, 2009, p. 92, grifos nossos).

Figura 19 – Página do livro *Saber e Fazer História – História Geral e do Brasil, 7º ano* (2009). Imagem da pintura *América*, de José Teófilo de Jesus.



Em *Saber e Fazer História – História Geral e do Brasil, 7º ano* ressaltou-se o caráter predatório da exploração das riquezas naturais da colônia brasileira, como fonte de lucro, pelas metrópoles, que se reflete ainda, negativamente, sobre o equilíbrio da ecologia do Brasil atual. Neste particular, percebemos a intenção didática dos autores de se motivar, nos aprendizes, o desenvolvimento de uma consciência ecológica.

Assim, pretendeu-se alcançar este objetivo, por meio de reflexões sobre o impacto desta exploração predatória dos recursos colônias no meio ambiente brasileiro contemporâneo, baseadas na observação do detalhe do mapa *Terra Brasilis*, produzido no século XVI por Lopo Homem, Pedro Reinel e Jorge Reinel, que retrata indígenas trabalhando na extração e transporte de toras do pau-brasil.

Assim, nos discursos insertos neste livro didático, emergem as ideias de que a consciência sobre as questões ecológicas vem se desenvolvendo cada vez mais entre os brasileiros, porém, ainda se praticam explorações econômicas que provocam prejuízos ambientais. As raízes destas atividades predatórias, que ocorrem em nossos dias, estariam no processo de colonização, na devastação das florestas no século XVI, com a conquista e o interesse comercial pelo pau-brasil (COTRIM; RODRIGUES, 2009, p. 102).

Aqui, são dignas de nota as pretensões dos autores em discutir e tentar incutir, nas mentalidades dos leitores do livro didático, a conscientização sobre os problemas ecológicos oriundos das atividades econômicas que depredam os recursos naturais no Brasil atual, e isso, adquire maior importância, quando é efetivado através da problematização do presente a partir do passado colonial.

No entanto, o que nesta abordagem sobre a preservação ecológica, empreendida pelos autores, pode induzir a novos questionamentos, é o papel que se atribui ao indígena neste processo. Aqui, ele é visto, unicamente, como o elemento que colaborou historicamente para a devastação predatória das riquezas naturais do Brasil, mesmo que sob a pressão de agentes externos.

Desta forma, os autores constataram, por exemplo, que a "extração do pau-brasil dependia do trabalho dos indígenas", que derrubavam as árvores, cortavam os troncos em toras, e, finalmente, carregavam tudo aos locais em que os navios estavam ancorados e homens esperavam para embarcar a mercadoria e voltar à Europa (SCATAMACCHIA, 1994 apud COTRIM; RODRIGUES, 2009, p. 105).

Percepções desta natureza tornam-se frágeis, caso consideremos as históricas posturas políticas dos índios sobre a preservação da terra e dos bens naturais necessários à boa manutenção da vida entre os membros de suas comunidades. Sugestivo, a este respeito, é o

manifesto do Cacique Seattle, da tribo Suquamish, lançado em 1855 contra a tentativa de compra, pelo governo norte-americano, de uma considerável extensão das propriedades do seu povo.

Assim, o Cacique aceitaria a proposta do governo se

> O homem branco [...] tratar os animais como se fossem seus irmãos. Sou um selvagem e não compreendo que possa ser de outra forma. Vi milhares de bisões apodrecendo nas pradarias, abandonados pelo homem branco que os abatia a tiros disparados do trem. Sou um selvagem e não compreendo como um fumegante cavalo de ferro [o trem] possa ser mais valioso que um bisão, que nós, peles vermelhas matamos apenas para sustentar a nossa própria vida. O que é o homem sem os animais? Se todos os animais acabassem os homens morreriam de solidão espiritual, porque tudo quanto acontece aos animais pode [...] afetar os homens. Tudo quanto fere a terra fere [...] os filhos da terra. [...] Depois de abatido o último bisão e [...] quando as matas misteriosas federem à gente, quando as colinas escarpadas se encherem de fios que falam [linhas telegráficas?], onde ficarão os sertões? Terão acabado. E as águias? Terão ido embora. Restará dar adeus à andorinha da torre e à caça: o fim da vida e o começo da luta pela sobrevivência.[41]

Ao contextualizar a situação social dos indígenas brasileiros na atualidade, vista algumas vezes pelo prisma da pobreza extrema que vivenciam, os autores parecem sugerir que isto é uma consequência direta do contato com a sociedade dos não-indígenas e o reflexo de uma longa trajetória de exploração sofrida por eles.

Esta condição paupérrima das comunidades indígenas contemporâneas é expressa, por exemplo, por meio de uma fotografia (fig.20), inserida nas laudas do livro didático, que retrata 3 “Crianças guaranis e caiuás” recolhendo “roupas e materiais recicláveis em depósito de lixo em Itaporã, Mato Grosso do Sul, em 2007.” (COTRIM; RODRIGUES, 2009, p. 47).

As reflexões sobre a situação social dos indígenas na contemporaneidade, delineadas em *Saber e Fazer História – História Geral e do Brasil: 7º ano*, assemelham-se ao que propõem, desde meados da década de 1950 e 1960, os estudos antropológicos sobre contato cultural e fricção interétnica no Brasil.

Neste sentido, vale mencionar as ideias de Oliveira, ao tratar a integração dos índios nos “estratos mais baixos” como um dos fatores sócio-culturais divergentes, ou seja, aqueles que dificultam o seu processo de assimilação[42] à sociedade nacional (OLIVEIRA, 1972a). Apesar de se ocupar do caso específico do contato entre os Terena e a sociedade regional do

---

[41]CARTA do Cacique Seattle, em 1855. Disponível em:<http://www.culturabrasil.org/palavrasdeindios.htm>. Acesso em 1 jul. 2011.

[42] Como nos orientou o próprio Oliveira, assimilação consiste num “*processus* pelo qual um grupo étnico se incorpora noutro, perdendo sua identificação étnica anterior.” (OLIVEIRA, 1972a, p. 27).

Figura 20 – Página do livro *Saber e Fazer História – História Geral e do Brasil, 7º ano* (2009). Imagem da fotografia que retrata 3 crianças guaranis e caiuás recolhendo roupas e materiais recicláveis em depósito de lixo em Itaporã, Mato Grosso do Sul.

Ocupando quase todo o litoral, os tupis foram os primeiros indígenas a ter contato com os europeus, a partir de 1500. Foi nas terras habitadas por esses grupos no litoral que os portugueses fizeram suas primeiras plantações, vilas e cidades.

E é nesse seu antigo território que fica a área mais populosa do Brasil atual. Mas as diferenças no espaço são muito grandes entre aquele período e os dias atuais: a maior parte da floresta que existia foi derrubada, muitos rios foram represados ou estão poluídos, e os indígenas tornaram-se uma minoria da população.

Como você pode ver no mapa que mostra a distribuição das nações indígenas no Brasil no século XVI, o território dos tupis era banhado pelo oceano Atlântico e cortado por muitos rios. Entre os membros desse povo, havia navegadores habilidosos. Suas técnicas para navegar e construir barcos foram copiadas pelos europeus na navegação em rios e lagos e no litoral.

Além de bons navegadores, a maior parte dos tupis também era de guerreiros. Para eles, a guerra era uma luta e um ritual, e não tinha como objetivo escravizar os vencidos ou exigir o pagamento de tributos. Guerrear fazia parte das obrigações dos homens, e era assim que eles eram respeitados na sociedade. Em geral, as lutas aconteciam quando os moradores das aldeias já tinham feito estoques de comida para os meses seguintes.

Crianças guaranis e caiuás recolhem roupas e materiais recicláveis em depósito de lixo em Itaporã (MS), em 2007.

Vida social

Para os tupis, além dos parentes de sangue, a família incluía todas as pessoas que viviam na aldeia. Em cada uma delas moravam cerca de seiscentas pessoas.

Os tupis não formavam Estados ou governos centralizados — portanto, não tinham reis ou presidentes. Mantinham contato com aldeias distantes, com as quais faziam alianças, trocas comerciais e organizavam festas.

Os rapazes só podiam se casar quando tivessem aprisionado algum inimigo da aldeia ou então quando caçassem um animal que eles e seus companheiros temiam, como a onça. Quanto mais inimigos aprisionasse ou animais perigosos capturasse, mais respeitado um guerreiro se tornava, e isso lhe dava o direito de se casar com mais de uma mulher.

Os homens controlavam a sociedade tupi. As mulheres eram responsáveis pela **agricultura**, mas quem derrubava e queimava as matas onde as mulheres iam plantar eram os homens. Essa técnica agrícola é chamada até hoje de **coivara**. Outra tarefa masculina era a **caça**.

O domínio masculino nessa sociedade aparece em algumas crenças. Quando os homens morriam, acreditavam que iam para um lugar onde havia muita caça, mas as mulheres não iam para esse mesmo lugar. Os estudiosos deduzem isso do fato de que, entre os tupis, as mulheres nunca eram enterradas em urnas funerárias: só os homens tinham esse direito.

Colar feito com garras de onça pelos índios bororos e encontrado em Mato Grosso no século XX. Para esses indígenas, o que causava a morte eram os espíritos maus, e alguns deles tinham a forma de onça.

Mato Grosso, o autor realiza uma análise que transmite informações esclarecedoras sobre a condição de pobreza comum a diversos grupos nativos brasileiros.

Portanto, Oliveira pondera que essa população indígena é impedida de desfrutar de todas as vantagens anunciadas pela vida urbana, pois, ao participar do sistema nacional de estratificação, ela começa a enfrentar aquelas mesmas dificuldades comuns às classes mais pobres da população regional. “Somadas as ‘barreiras de classe’ com as ‘barreiras étnicas’, o resultado é a limitação da vida associativa, de molde a reduzir extraordinariamente o seu campo de ação na sociedade nacional”. (OLIVEIRA, 1972a, p. 49).

Portanto, a análise de *Saber e Fazer História – História Geral e do Brasil, 7º ano*, possibilitou concluir que os indígenas retratados neste livro didático são ainda observados através de pontos de vista negativos e pessimistas. Seus discursos destacam o caráter exótico e manipulável dos costumes dos índios e, através de uma postura, de certa forma, evolucionista, concebiam-lhes enquanto povos “atrasados”, que apenas alcançariam estágios mais avançados de comportamento pela intervenção do homem branco, “civilizado” e “civilizador”.

Nas imagens do livro didático, os índios são geralmente retratados com os corpos nus ou seminus, cabelos longos e como indivíduos de costumes “exóticos e atrasados”, que necessitam, como ressaltamos no parágrafo anterior, da intervenção do estrangeiro “civilizado” para alcançarem estágios mais avançados de comportamento. Já nas situações de conquista e dominação econômica dos brancos colonizadores, os indígenas são observados desempenhando trabalhos compulsórios, principalmente, em atividades extrativistas – extração do ouro e prata e da madeira do pau-brasil. Neste sentido, a imagem do ameríndio, paramentado com seus artefatos corporais nativos (vestindo saia, braceletes, cocar e joelheira, confeccionados com plumas de aves), associada a produtos como a cana-de-açúcar e metais preciosos, constitui, neste livro didático, uma síntese da ideia de dominação econômica das metrópoles européias sobre as colônias americanas. Os índios são ainda alvos da dominação cultural europeia, pintados como indivíduos passivos e/ou submissos que, portando crucifixo (símbolo da fé cristã), ouvem atentos as pregações dos missionários religiosos europeus.

Neste livro didático, percebemos que as abordagens sobre as relações estabelecidas entre indígenas e não-índios, durante os vários momentos de “contatos entre culturas”, orientam-se pela perspectiva da conquista, dominação (seja ela cultural ou econômica), exploração e depopulação dos povos nativos, considerados como os mais frágeis nesta medição de forças com a sociedade de não-indíos. Em suma, no âmago destas interações, ecoam os ideais de conquista, dominação e exploração do elemento colonizador sobre os

índios, que se traduzem, nas mensagens do livro didático, pela utilização recorrente de termos como “conquistar”, “destruir” e “exterminar”.

3.2. Conhecendo *Projeto Radix – História, 7º ano*

Projeto Radix – História, 7º ano (2009), livro didático da autoria de Cláudio Roberto Vicentino, é parte da coleção *Projeto Radix – História*, publicada pela editora Scipione e dedicada aos estudantes do Ensino Fundamental (5ª/6º a 8ª/9º série/ano).

Cláudio Vicentino[43] é bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela USP, professor de cursinhos pré-vestibulares e de Ensino Médio. Publicou várias obras didáticas e paradidáticas para o Ensino Fundamental e Médio. Entre os livros didáticos de sua autoria, publicados pela editora Scipione e dedicados ao Ensino Fundamental (5ª/6º a 8ª/9º série/ano), destacamos: os livros que fazem parte das coleções *Projeto Radix – História*, *Viver a História*, *História – Memória Viva* e *História Integrada* e, entre os direcionados ao Ensino Médio: *História Geral e do Brasil* e *História do Brasil* (2011), ambos publicados em co-autoria de Gianpaolo Dorigo, além de *História Geral* (2011).

Projeto Radix - História apresenta dimensões de 20,5 x 27,5 cm e um total de 288 páginas, divididas em folha de rosto ou frontispício, verso da folha de rosto, apresentações, subdivididas em tópicos como *Seja Bem-Vindo* e *Como a obra está organizada*, sumário e o texto da obra, organizado em 14 capítulos e 8 módulos, que tratam de conteúdos sobre o Feudalismo na Europa, a Idade Média europeia e no Oriente, destacando-se o Império Bizantino e a difusão do Islamismo, a Baixa Idade Média europeia e o Renascimento Comercial e Urbano, a Formação das Monarquias Centralizadas e a crise do período Medieval, a Idade Moderna na Europa e suas Políticas de Expansão Ultramarina, os Antigos Reinos da África e o tráfico de escravos, o Renascimento Cultural e a Formação dos Estados Absolutistas, as Reformas Religiosas e a colonização da América, principalmente, da América portuguesa.

A junção das páginas do exemplar de *Projeto Radix – História* analisado é feita por colagem e costura. O livro didático possui capa (fig.21) confeccionada em papel semelhante ao *offset* 180 g, policromada, apresentando, na margem superior, uma tarja nas cores roxa, preta, branca e rosa, em que se inserem, respectivamente, da esquerda para a direita, o nome “História”, grafado em fontes brancas de 1,7 cm e em caixa alta, o nível de ensino ao qual está

[43] Os dados sobre o autor foram extraídos do frontispício do livro didático aqui analisado e do site da editora Scipione na Internet.

Figura 21 – Capa do livro *Projeto Radix – História, 7º ano* (2009).

direcionado o livro (“7º ANO”), sendo que a indicação numérica (“7º”) está impressa na horizontal, com fonte rosa de 1,7 cm e a indicação escrita por extenso (“ANO”) aparece na vertical, em fontes pretas de 7 mm e em caixa alta, além do nome do autor da obra, grafado em fontes brancas, caixa alta e que variam entre 5 e 7 mm.

Na margem direita da capa, o título da obra, impresso, em partes, na vertical e na horizontal, com fontes brancas, em caixa alta e que variam, aproximadamente, entre 4 mm e 3,3 cm. Logo baixo, um quadro na cor preta, no interior do qual se encontra a indicação de que o exemplar se trata de um “manual do professor”, impressa com fontes brancas de 4 mm e em caixa alta. Na margem esquerda, quadro na cor laranja, margeado por bordas brancas, no interior do qual verificamos a identificação do PNLD 2011, 2012 e 2013, grafada em fontes azuis, em caixa alta, medindo aproximadamente 5 mm. Abaixo, uma pequena ilustração representa um livro aberto sobre um traço horizontal azul, que divide o quadro e sob o qual se insere a sigla FNDE, grifada em fontes azuis de 7 mm, itálico e em caixa alta, sobre a inscrição do Ministério da Educação, impressa em fontes azuis de 3 mm e em caixa alta.

Logo abaixo, insere-se outro quadro branco com informações sobre o número do código e o tipo do livro, ao lado direito, observamos, na vertical, a inscrição “VENDA PROIBIDA”, grafada em fontes vermelhas de 5 mm e em caixa alta. Na extremidade inferior esquerda, localizamos o nome da editora, impresso em fontes brancas que variam, em suas dimensões, entre 4 e 5 mm e em caixa baixa. A capa é ainda ocupada, em toda a sua extensão, por uma fotografia da autoria de Maurício Simonetti, realizada no ano de 2006, que retrata uma escultura em pedra-sabão da portada da Igreja de São Francisco de Assis, em São João Del Rei, Minas Gerais, atribuída a Aleijadinho.

Na lombada do livro didático, encontramos inscrições dispostas verticalmente, tais como a logomarca da editora, o título da obra, a disciplina e o nível de ensino ao qual está vinculada. Na contracapa, reprodução da letra do “Hino Nacional”, os números do ISBN e do código de barras da obra, além de informes sobre o seu caráter reutilizável.

As páginas de abertura dos módulos e dos capítulos de *Projeto Radix – História* apresentam textos e questionamentos, que visam facilitar a introdução dos conteúdos a serem estudados. Os capítulos são estruturados em seções que não se repetem necessariamente, entre elas: *Para Começar*, Textos centrais, boxes, como os intitulados *Algo a mais*, *Fique ligado* e *Confira*, vocabulário, *aprendendo a Fazer*, *Atividades*, *Trabalhando com Documentos* e *Lendo Textos*. Ao final dos módulos do livro didático ainda encontramos um *Caderno de Atividades* e as seções *Para Saber Mais* e *Bibliografia*.

O livro didático apresenta também um setor voltado para a orientação do trabalho docente, intitulado *Assessoria Pedagógica*, apresentando a seção *Sala de aula* com tópicos como *Apresentando esta Assessoria*; *A História e o Ensino*; *A coleção*; *A composição da obra*; *O processo de avaliação*; *Distribuição geral dos conteúdos e recursos dos 4 volumes*; a seção *Falando sobre o 7º ano*, que define os objetivos, estratégias e orientações específicas para o volume, indica leituras e sítios da Internet (no tópico *Educação continuada*), dá orientações para a avaliação e sugestões de atividades complementares, além de introduzir o tópico de textos e questionários denominado *Mais atividades*; e a seção *Sala dos professores*, com os seguintes tópicos: *Como realizar pesquisa na Internet* e *Sobre a leitura em sala de aula*, além da *bibliografia*.

Predomina no conjunto da obra, como é característico dos demais volumes da coleção a qual está vinculada, principalmente quando consideramos o seu texto-base, a ênfase numa narrativa linear da história e uma valorização dos aspectos político-institucionais e econômicos. Segundo a resenha crítica realizada pelo *Guia de Livros Didáticos: PNLD 2011*, os livros constantes da coleção *Projeto Radix – História*, no que diz respeito ao tratamento da cidadania, preocupam-se em apresentar positivamente a diversidade cultural e étnico-racial, que caracteriza o Brasil e as demais sociedades contemporâneas (BRASIL, 2010b, p. 92).

3.2.1. Características gerais das imagens sobre indígenas em *Projeto Radix – História*

O livro didático *Projeto Radix – História* apresenta 40 imagens sobre a temática indígena, correspondendo a 7,6% das ocorrências, no interior de um quadro geral de 526 ilustrações que ocupam as laudas deste manual. Estas imagens sobre indígenas estão distribuídas, predominantemente, entre os capítulos que compõem os módulos 6, 7 e 8 do livro didático, cujos conteúdos versam sobre o mercantilismo e a colonização da América, a administração, a produção da cana-de-açúcar e as fronteiras da América portuguesa.

Os desenhos são a tipologia de imagem indígena mais constante neste livro didático, com 13 ocorrências, ou 32,5% das aparições em relação ao total de figurações de temática indígena. Na sequência, surgem 9 gravuras e ilustrações (22,5%), 8 fotografias (20%), e as pinturas com 6 aparições (15%). Em menor quantidade, estão os mapas e reproduções, contabilizando, respectivamente 3 (7,5%) e 1 (2,5%) ocorrências.

Neste livro didático, privilegiou-se a utilização de imagens de temáticas indígenas policromáticas ou coloridas, apresentando 34 ocorrências (85%) para figurações desta

tonalidade. Isto, ao contrário do que acontece com as imagens em preto e branco, que surgem 6 vezes, correspondendo a apenas 15% das imagens de conteúdo indígena do livro didático.

O trabalho é a temática mais explorada nas imagens de conteúdo indígena, com 10 exemplares (25%). Em seguida, aparecem o encontro de culturas e suas 9 ocorrências (22,5%) e o protagonismo, com 6 aparições (15%). Demonstrativos da cultura material indígena, como as artes utilitárias e corporais, aparecem apenas 3 vezes (7,5%), sendo que os conteúdos indígenas em menor evidência foram demografia, habitação e construções, etnocídio, questões de saúde e da terra, com 2 aparições para cada um, além da escravidão, antropofagia, genocídio e guerras, com, respectivamente, 1 ocorrência.

Projeto Radix – História, como demonstraremos mais adiante, veicula, predominantemente, uma abordagem negativa da história indígena. Nele, enfatizam-se, nas mais diferentes temáticas relacionadas aos índios, a faceta exótica e a ingenuidade das suas culturas e modos de vida, as explorações e sofrimentos vivenciados por eles durante o período da colonização dos europeus na América, expressos, principalmente, pela extração compulsória de sua força de trabalho e pelas tentativas, por diversos meios, de aculturação destes povos.

3.2.2. *Projeto Radix – História*: reflexões sobre a agência e a imagem indígena

Os indígenas em *Projeto Radix – História*, como teremos a ocasião de demonstrar a seguir, ainda são majoritariamente tratados de maneira negativa, através de uma perspectiva etnocêntrica, em que se enfatizam o exotismo e a ingenuidade dos seus comportamentos, os sofrimentos oriundos da exploração advinda dos contatos com o elemento estrangeiro e expressos pela extração compulsória da mão de obra, pela escravidão e aculturação, além de sua vitimização neste processo, sendo vistos como indivíduos passivos diante de toda a pressão historicamente imposta contra eles.

Projeto Radix – História, quando trata da expansão marítima europeia entre os séculos XV e XVI, destaca o encontro entre os conquistadores europeus e os nativos de diversas regiões do mundo, até então desbravadas, como a África, Ásia e América. Seu autor, como quem observa os acontecimentos unilateralmente, através de uma lente eurocêntrica, apontou o caráter exótico dos traços físicos e dos hábitos dos povos destes continentes.

O livro didático inseriu imagens que representavam os primeiros contatos dos nativos com os europeus, em que aqueles são observados como “seres fantásticos com hábitos e costumes estranhos”, indivíduos de aspectos físicos monstruosos, nus ou seminus, sem

cabeça, com faces no tórax, sentados no chão, em contato com animais perigosos, como cobras peçonhentas, e canibais, comedores de carne humana, atitudes que, geralmente, causavam repulsa e temor entre os estrangeiros, viajantes europeus. (VICENTINO, 2009, p. 102-103).

Os indígenas são observados também como indivíduos inocentes, ingênuos, de mentalidade cândida e de inteligência limitada, que não se utilizavam ou sequer conheciam determinados usos e aplicações da ciência comuns no Velho Mundo, o continente europeu.

Apreciações desta natureza no livro didático são elucidadas através da inserção em suas laudas de imagens (fig.22) que ilustram as narrativas de uma história em quadrinhos, de autoria de René Goscinny e Albert Uderzo[44], que tratam de um diálogo entre os personagens Umpa-pá, índio da tribo dos Cumekivai, e o caveleiro europeu Humberto Milfolhas.

Através destas narrativas textuais e imagéticas, constitui-se, de maneira subliminar, um jogo retórico irônico, em que a figura do índio Umpa-pá é associada a um cavalo, como se pretendessem evidenciar a sua pouca ou até mesmo total falta de inteligência.

Assim, num primeiro momento da conversa entre Umpa-pá e Humberto Milfolhas, este último personagem informou que "A nau do rei, que nos traz mantimentos, trouxe um cavalo na sua última passagem." E o índio indagou: "um cavalo?" (GOSCINNY; UDERZO, 1987 apud VICENTINO, 2009, p. 207). Em seguida, um narrador onisciente, esclareceu que

> A surpresa de **Umpa-pá** é natural. **Ele** ainda não viu nenhum **cavalo** de perto, pois esse **nobre animal** (**o cavalo**, bem entendido) ainda não havia aparecido nas pradarias do norte da América. No sul, algumas tribos já **os utilizavam** (claro, **os cavalos**) herdados que foram dos conquistadores espanhóis que **os** haviam trazido da Europa (sim, **os cavalos**). (GOSCINNY; UDERZO, 1987 apud VICENTINO, 2009, p. 207, grifos nossos).

Nesta fala, o narrador introduz um toque de ironia, pois, através da composição de seu discurso, ele por vezes deixa transparecer certa confusão na identificação entre o índio Umpa-pá e o cavalo, tratando em seguida de sutilmente esclarecer possíveis ambiguidades.

Desta forma, palavras como **Umpa-pá**, **Ele**, **cavalo**, **nobre animal**, grifadas na citação anterior, entrecruzam-se no texto, e acabam por transmitir ao leitor significações que possibilitam uma associação entre as figuras do índio e a do equino. Esta conexão só é desfeita, quando o narrador, deliberadamente e num tom quase lúdico, esclarece a confusão por meio de adendos, presentes entre parênteses, nos interstícios do texto principal.

---

[44] GOSCINNY, René; UDERZO, Albert (1987). Umpa-pá e os Piratas. In: VICENTINO, Cláudio. **Projeto Radix – História, 7º ano**. São Paulo: Scipione, 2009.

Figura 22 – Página do livro *Projeto Radix – História* (2009). Imagens que ilustram a história em quadrinhos *Umpa-pá e os Piratas* (1987) da autoria de René Goscinny e Albert Uderzo.

A colonização francesa e a holandesa

Desejosos de usufruir do vantajoso comércio colonial, os franceses e holandeses criaram, no século XVII, companhias de comércio cujo objetivo era estimular a ocupação de terras americanas. Na França isso se deu, principalmente, com Luís XIV e Colbert, seu ministro de finanças.

Os franceses ocuparam a região que hoje corresponde ao nordeste do território canadense, fundando ali, em 1608, a cidade de Québec. A principal atividade dos colonos era a caça de animais de pele e a agricultura de subsistência. Posteriormente, eles ocuparam a foz do Rio Mississípi, fundando alí a colônia da Louisiana (que mais tarde passaria para os norte americanos).

A Holanda, por intermédio da atuação da **Companhia de Comércio das Índias Orientais** e da **Companhia de Comércio das Índias Ocidentais**, conseguiu monopolizar grande parte do transporte e mercado dos gêneros coloniais, transformando-se, já no século XVII, em grande potência marítimo-comercial da Europa.

Interessados no domínio colonial americano, os holandeses fundaram, em 1623, um povoado chamado **Nova Amsterdã**, que mais tarde passou ao domínio inglês e se transformou na cidade de Nova York. Tal como os franceses, os holandeses formaram colônias nas Antilhas e na região das Guianas, na América do Sul.

Por meio da prática de pirataria, ingleses, franceses e holandeses também se apoderaram de uma parcela menor da riqueza extraída na América espanhola, saqueando navios em alto-mar ou cidades portuárias da região do Caribe. Além disso, diversas foram as tentativas de franceses e holandeses de ocupar parte do território da América portuguesa, nas invasões do Rio de Janeiro, Pernambuco e Maranhão.

A colonização do continente americano acelerou o desenvolvimento comercial europeu. Graças a ela, incontáveis riquezas transferiram-se da América para a Europa e concentraram-se nas mãos dos grupos mercantilistas, fortalecendo o desenvolvimento e o enriquecimento dos burgueses. No final do século XVIII, suficientemente experiente e madura, a burguesia passaria, cada vez mais, a reivindicar direitos políticos, contestando o Estado controlador e mercantilista que atuava sobre os seus negócios.

Na América, o processo de conquista, exploração e colonização acabaria por trazer uma série de problemas. A metrópole "investia" no desenvolvimento das colônias para elas gerarem riquezas. Ao mesmo tempo, com o "pacto colonial", impunha uma série de restrições aos colonos: queria ver crescimento, mas sem autonomia. O descontentamento com tal situação logo iria aparecer.

▲ Goscinny e Uderzo, os criadores de *Asterix*, também fizeram histórias em quadrinhos sobre o relacionamento dos europeus com os povos da América. Acima, podem-se ver os personagens principais: Umpa-pá, da tribo dos Cumelkivai, e o cavaleiro Humberto Mi folhas.

Finalmente, o diálogo foi encerrado quando um terceiro personagem, europeu de olhar e postura nobres, apresentou-se admirado, como quem reprovava a falta de conhecimento do índio Umpa-pá, e questionou: “Quer dizer que meu amigo desconhece tudo sobre a equitação?”. (GOSCINNY; UDERZO, 1987 apud VICENTINO, 2009, p. 207).

As imagens sobre os indígenas insertas nas laudas de *Projeto Radix – História*, como percebemos até aqui, refletem as concepções transmitidas pelos viajantes e cronistas europeus acerca dos nativos da América ainda no século XVI. Nelas, sintetizam-se a visão edênica, que vislumbra os índios como um povo “amigável, ingênuo e inocente”, como os habitantes do paraíso terrestre, e a faceta exótica de suas práticas, expressa pelo seu modo de vida agitado e estranho, cujos padrões se distanciavam dos conhecidos pelos europeus (BETTENCOURT, 2000, p. 44).

Ao tratar das formas de ocupação e exploração do território americano pelos conquistadores espanhóis, Vicentino usou um desenho, de autoria de Luiz Maia, que retrata um nativo assustado, aparentemente, asteca sendo perseguido por um soldado espanhol, que apontava uma espécie de machado em sua direção. Esta imagem evidencia, certamente, a passividade e o destino manifesto de extermínio dos índios americanos e de suas culturas diante da dominação do estrangeiro.

Desta forma, Vicentino apontou que “A Espanha estabeleceu seu **domínio** na América por meio da **destruição** das grandes civilizações até então existentes, como a asteca e a inca”. Ele entendia que “O principal motivo de seu estabelecimento no novo continente foi a **exploração** de metais preciosos (prata e ouro), em especial nas ricas minas da região de Potosí, na atual Bolívia.” (VICENTINO, 2009, p. 117, grifos nossos).

Seguindo ainda esta tendência interpretativa, o autor refletiu sobre as especificidades da exploração econômica na América portuguesa, propondo uma problematização acerca do significado e adequação do termo “pacto”, entendido por ele como “acordo, combinação, contrato”, para a definição das relações entre metrópole e colônias, o difundido “Pacto Colonial”.

O autor, para desenvolver seus argumentos sobre esta questão, apontou os conteúdos de uma calcografia (fig.23), imagem gravada em metal, do século XVII, de Matthäus Merian, que representa o ataque de colonizadores espanhóis, fortemente armados com lanças, espadas e arcabuzes, a uma aldeia indígena da região de Cartagena, na atual Colômbia.

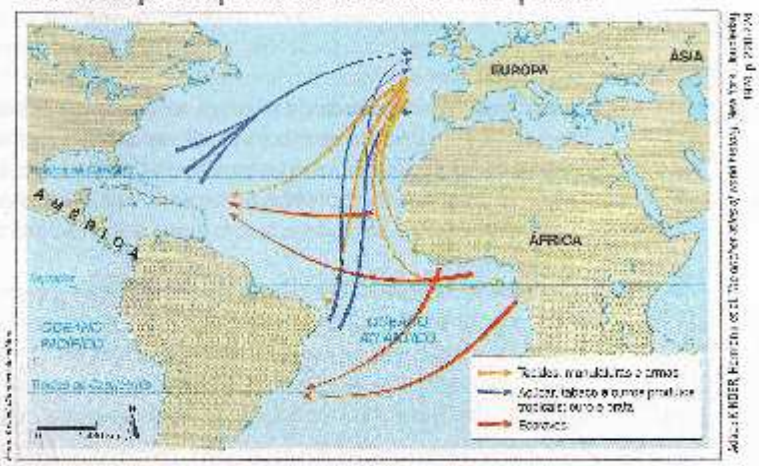
Assim, como quem pretendia defender uma posição crítica em relação ao uso do termo pacto enquanto sinônimo de “acordo”, “combinação”, “contrato”, para designar as relações sócio-econômicas entre metrópole e colônias, o autor comunicou, por meio de uma legenda

Figura 23 – Página do livro *Projeto Radix – História* (2009). Imagem da calcografia representando a invasão dos colonizadores espanhóis a uma aldeia indígena na Colômbia.

a África, em continentes explorados, regiões complementares ao sistema econômico das metrópoles. Convencionou-se chamar essa relação de **pacto colonial**, pelo qual as colônias transformavam-se em verdadeiros quintais de suas metrópoles.

Observe no mapa abaixo as rotas comerciais entre os três continentes.

Colônia: função complementar da economia metropolitana



▲ O mapa ilustra as principais rotas marítimas do comércio atlântico.

MÓDULO 6

fique **ligado!**

A palavra pacto significa "acordo, combinação, contrato"; é algo feito, portanto, com a aceitação das partes envolvidas. **Pacto colonial** é o nome dado ao "contrato" imposto pelas metrópoles europeias às colônias americanas.

Em geral, as Coroas mantinham a exclusividade de todo o comércio realizado em suas colônias. Para garantir ainda mais os ganhos e o domínio nos territórios conquistados, as metrópoles impunham às populações coloniais o tipo de propriedade agrícola que seria formada e a maneira como os bens seriam produzidos, a fim de obter sempre o maior lucro possível. Além disso, exerciam um intenso controle sobre toda a produção. Os colonos deveriam tornar viáveis essas atividades e suprir os oficiais da Coroa, ou os comerciantes europeus, com metais preciosos ou produtos que pudessem ser vendidos na Europa. O desenvolvimento das manufaturas ficava proibido para evitar a concorrência com os produtos importados do reino.

Sendo assim, será que a palavra "pacto" é a mais apropriada para definir a relação entre metrópoles e colônias?

◀ Calcografia – imagem gravada em metal – do século XVII, de Matthäus Merian, mostrando o ataque de colonizadores espanhóis a uma aldeia indígena da região de Cartagena (atual Colômbia).

196

dirigida ao professor, que esta imagem “permite constatar que não houve um ‘pacto’ no sentido de entendimento recíproco entre as populações indígenas e os europeus”, mas, ao contrário, “os nativos foram **exterminados** quando não aceitaram se submeter ao colonizador.” (VICENTINO, 2009, p. 196, grifo nosso).

Ainda no interior das discussões sobre os primeiros contatos entre europeus e indígenas, no contexto inicial da colonização da América, quando se destaca o aspecto da depopulação dos povos indígenas, o autor apresenta como justificava para este fato, as epidemias trazidas pelos colonizadores ao Novo Mundo, a violência aplicada por eles aos indefesos índios, que devido a sua “inferioridade tecnológica e bélica”, pois não conheciam instrumentos como armas de fogo e cavalos, deram aos espanhóis condições plenas para a sua subjugação.

Este último indicador, que aponta para a dominação e depopulação dos povos indígenas como resultados da sua “inferioridade” e “atraso” cultural, remete às reflexões delineadas ainda no século XIX, por membros de instituições científicas brasileiras, vinculadas às teorias do evolucionismo e/ou do darwinismo social, ao difundirem a noção de que, devido a sua decrepitude e decadência, as populações indígenas estariam fadadas à extinção.

Para além da superioridade tecnológica e bélica dos europeus sobre os nativos da América, Vicentino entende que a constituição de alianças entre colonizadores e algumas tribos de índios rivais era fator imprescindível para a efetivação das suas empresas de dominação colonial.

Neste sentido, para confirmar seu posicionamento diante desta questão das alianças entre europeus e nativos, Vicentino comentou o conteúdo de uma gravura alemã do século XVI, que representava a planta da cidade asteca de Tenochtitlán, no México colonial, composta, em seu primeiro plano, por 3 personagens nativas, trajadas aos moldes europeus, com mantos e vestidos longos, e, em segundo plano, pela representação das praças, grandiosos templos e palácios do lugar.

Assim, constatou-se que

> A poderosa sociedade asteca construiu inúmeros templos dedicados aos deuses, destacando-se na capital a pirâmide central. Toda sua grandiosidade ruiu diante da pequena força conquistadora espanhola no início do século XVI, composta de cerca de 500 espanhóis e 25 mil soldados [indígenas] inimigos dos astecas. (VICENTINO, 2009, p. 197).

É digno de nota o fato de que em seus discursos, o autor restringiu-se a esclarecer, ao leitor e observador das imagens e textos do livro didático, as intenções isoladas dos europeus (dominar e explorar) para a constituição de alianças com os nativos americanos, enquanto que as finalidades destes últimos permaneceram obscurecidas.

Neste particular, ao contrário da postura evidenciada no parágrafo anterior, Almeida ressalta que durante as guerras coloniais, momento de constituição de alianças dos europeus com os índios aliados contra índios hostis, estes indivíduos tinham motivações diversas, que se alteravam, conforme as circunstâncias e a dinâmica das relações. Assim, os índios souberam também "[...] valer-se das hostilidades entre europeus e obter seus próprios ganhos a partir delas." (ALMEIDA, 2010, p. 45).

Outra imagem expressiva acerca do caráter da dominação colonial é o desenho, que consta da obra do cronista ameríndio Felipe Guaman Poma de Ayala (1530-1615), que representa os agentes da colonização como animais predadores, de perfil feroz e astuto, e o indígena, como indivíduo eminentemente humano, que, trajando trapos, prostrado e com as mãos juntas, como quem realizava uma prece, externava a sua fragilidade e submissão aos mandamentos dos administradores metropolitanos na América.

Desta forma, ao nos apresentar esta figuração, Vicentino apontou que "os personagens da conquista são representados por um animal: o corregedor ou juiz (dragão), o encomendero (leão), o cacique principal (rato), os espanhóis donos das vendas (tigre), o padre (raposa), o notário (gato)." A única "personagem humana é o nativo americano (no centro)." (VICENTINO, 2009, p. 198).

Ao sistematizar conteúdos históricos associados à temática do trabalho indígena nas colônias, o autor sempre atesta a tendência compulsória e devastadora de povos e culturas indígenas oriunda de práticas como, por exemplo, a *mita e encomienda*, para o caso da América espanhola.

O próprio Vicentino esclareceu que a *mita* consistia no trabalho obrigatório dos indígenas nas minas de prata e ouro, com pagamento mínimo e insuficiente para a sua sobrevivência. Na *encomienda*, a Coroa dava ao colonizador, conquistador de terras, concessão para dispor dos nativos, que podiam ser forçados a trabalhar nas minas ou na agricultura, desde que fossem cristianizados. Os indígenas eram agrupados em grandes aldeamentos, sob o controle dos colonizadores. A *mita* e a *encomienda* significaram um regime de trabalho compulsório que contribuiu tanto para dizimar quanto para descaracterizar os grupos nativos (VICENTINO, 2009).

Neste particular, introduziu-se uma imagem de Theodore De Bry, da segunda metade do século XVI, que retrata o desgastante trabalho de indígenas nas minas de ouro e prata de Potosí, na atual Bolívia, onde “galerias eram escavadas debaixo da terra para se chegar ao veio”, local em que “o metal se encontrava.” (VICENTINO, 2009, p. 201).

Esta figuração serviu para que o autor explicasse que “a colônia devia gerar riquezas para a metrópole”, e, para isso, “toneladas de prata e ouro eram extraídas, em um trabalho que custou a vida de milhões de nativos.” (VICENTINO, 2009, p. 201).

Em *Projeto Radix – História*, Vicentino elucida o processo de colonização portuguesa no Brasil, evidenciando a importância das ações dos representantes da coroa metropolitana para a sua efetivação. Assim, temos a impressão de que, neste livro didático, exaltam-se as imagens de personagens ilustres e suas ações edificantes, principalmente, as dos europeus, enquanto que as de outros personagens, tais como os índios, são postas na penumbra da história.

Desta forma, o autor parece reproduzir em seu livro didático abordagens caras à historiografia indígena tradicional, vislumbrando os índios como personagens que desempenham papéis muito secundários, agindo sempre em função dos interesses alheios (ALMEIDA, 2010).

As afirmações desta natureza podem ser atestas quando nos deparamos, no livro didático, com a pintura da *Fundação de São Vicente* (1900), atribuída a Benedito Calixto de Jesus, em que observamos missionários religiosos, diante do brasão metropolitano, com a imagem da Cruz de Malta, que simbolizava o domínio da cristandade portuguesa sobre o território colonial, e soldados à frente de cabanas, que empunhando espadas, encaravam, mesmo que ao longe, índios, que apenas vislumbravam admirados e passivos os acontecimentos.

O processo de colonização portuguesa na América, principalmente, a partir das expedições colonizadoras, comandadas por Martin Afonso de Souza, as suas realizações para efetivar o domínio e ocupação plena da colônia, como a fundação da Vila de São Vicente, o combate aos corsários estrangeiros e as primeiras iniciativas de plantio da cana-de-açúcar no Brasil, foram enfatizadas pelo autor do livro didático. Porém, as inestimáveis contribuições dos indígenas para a concretização desta empresa não foram ressaltadas.

Desta forma, neste livro didático, poderiam ser revistas as participações dos índios no processo de colonização do Brasil, que tiveram início logo após a chegada dos primeiros portugueses às terras brasileiras. Os índios ensinaram a eles as técnicas de sobrevivência na selva e a como agir diante de várias situações perigosas na floresta ou a como se orientar nas

expedições realizadas. Em todas as expedições empreendidas pelos colonizadores portugueses, lá estavam os índios como guias e serviçais. Estiveram presentes também, ora como aliados na expulsão de outros invasores estrangeiros, ora como mão-de-obra nas frentes de expansão agrícola ou extrativista (LUCIANO, 2006, p. 217).

Dentre as raras referências acerca das contribuições indígenas à povoação colonial do Brasil, as informações transmitidas pelas imagens e textos de *Projeto Radix – História* mantêm-se, ainda, atreladas à disponibilidade de mão-de-obra dos índios, extraída de maneira compulsória, pelos dominadores portugueses, para o trabalho com atividades agrícolas.

É, neste sentido, que observamos a utilização recorrente neste livro didático, de figurações, como, por exemplo, as que representam um índio, num engenho, carregando sobre a cabeça um punhado de cana-de-açúcar, sob um sol escaldante, sendo fiscalizado por um capataz. Em imagens desta espécie, o indígena surge como um objeto, "coisa", mercadoria, a qual se atribui valor de compra e venda. (VICENTINO, 2009, p. 255).

Desta forma, quando trata das "Bandeiras de caça ao índio", pretendendo avaliar o grau de exploração a que este indivíduo era submetido no Brasil colonial, como foi expresso nas considerações acerca do conteúdo da imagem acima citada, Vicentino ponderou que

> As primeiras bandeiras buscavam principalmente aprisionar indígenas a fim de obter mão de obra para a pequena lavoura ou para ser vendida nas regiões próximas. [...] Os indígenas capturados pelos colonos passaram, então, a ser usados no trabalho das propriedades açucareiras, o que deu grande impulso à atividade bandeirante. (VICENTINO, 2009, p. 255).

Neste contexto, as discussões que versavam sobre a temática da exploração da força de trabalho indígena, geralmente, eram associadas à **aculturação**, como uma das suas principais motivações. Assim, apontou-se que muitas bandeiras chegaram a "atacar as missões jesuíticas, do Mato Grosso ao Rio Grande do Sul, capturando mais de 100 mil indígenas, a maioria deles já **catequizada**." (VICENTINO, 2009, p. 255, grifos nossos).

Portanto, Vicentino continuou, atestando o fato de que nas reduções jesuíticas os índios aprendiam a trabalhar a terra e, que isso tornava estes cativos mais atraentes e seu preço elevado em comparação com os demais indígenas da colônia, que desconheciam o trabalho agrícola voltado para a exploração comercial (VICENTINO, 2009).

Como destacou Castro Faria, passada a fase do encantamento do primeiro encontro da civilização europeia do século XVI com o Novo Mundo, teve início um processo de relações humanas cuja dinâmica foi sucessivamente alimentada por conflitos de interesses. Estes interesses estavam postos, de um lado, na própria obra de conquista do continente recém-

descoberto, em termos de razões políticas e econômicas do Estado e, do outro, numa ação igualmente de conquista, que se proclamava espiritual, em termos de razões da igreja, que através da catequese procurava alcançar seu objetivo de cristianização do mundo. As razões do Estado e da Igreja ora estiveram associadas, ora se colocaram em oposição, mas de um modo ou de outro sempre deixaram de levar em conta as razões do índio. (CASTRO FARIA, 1999, p. 421).

Desta forma, entendemos que nos aldeamentos dos missionários os índios se submetiam a uma nova situação que lhes trazia imensos prejuízos. Sujeitavam-se às regras portuguesas, vivendo em condições subordinadas e sujeitos a trabalhos compulsórios. Além disso, eles eram expostos a uma nova rotina, que proibia o uso de certas práticas culturais, incentivava-os a abandonar antigas tradições e a incorporar novos valores, como parte de transformá-los em súditos cristãos (ALMEIDA, 2010, p. 80).

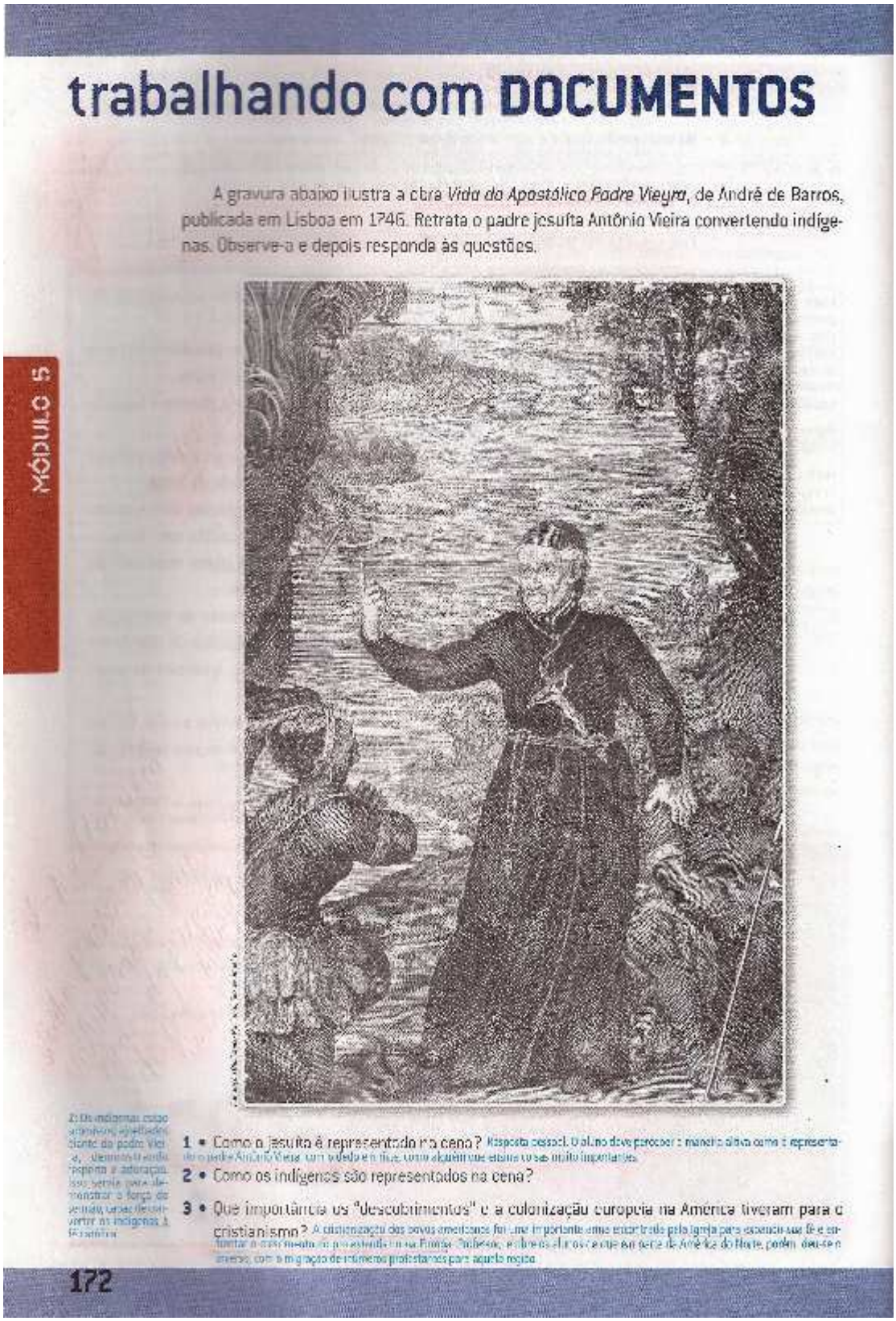
Vicentino reforçou o seu ponto de vista sobre a aculturação dos índios, relacionando-a aos aldeamentos e sua finalidade de adestramento das atividades dos nativos, pois considerava que nestas aldeias missionárias, os jesuítas mantinham costumes que não “ameaçassem” a fé cristã. Os sacerdotes quebravam a autoridade do cacique e eliminavam a do pajé, impunham a cultura ocidental e estabeleciam uma ordem disciplinada, com punições aos “pecados” e castigos corporais. Isso rompia as tradições indígenas e acabava com o caráter tribal da vida dos nativos. (VICENTINO, 2009, p. 256).

Em *Projeto Radix – História* são recorrentes os discursos que vinculam os procedimentos de aculturação do indígena às ações dos missionários religiosos europeus. Aqui, podemos vislumbrar a construção de imagens em que o índio surge como elemento passivo, submisso diante da imposição dos costumes estrangeiros e, o europeu como agente civilizador, portador e transmissor da “Boa Nova” que retiraria os índios do estado de atraso cultural em que se encontravam.

Foi assim que Vicentino tratou o conteúdo da gravura (fig.24) que ilustra a obra *Vida do apostólico Padre Vieyra* (1746), de André de Barros, que retrata o padre jesuíta Antonio Vieira, de maneira “altiva”, com “o dedo em riste”, convertendo dois indígenas, um ajoelhado e de braços cruzados e, o outro, sentado atrás do padre, “submissos [...] demonstrando respeito e adoração [...]”, o que para o autor “servia para demonstrar a força do sermão capaz de converter os indígenas à fé católica. (VICENTINO, 2009, p. 172).

Já na pintura intitulada *Na cabana do Pindobuçu* (fig.25), de autoria atribuída a Benedito Calixto, em que os padres José de Anchieta e Manuel da Nóbrega aparecem pregando aos Tamoios em Ubatuba, São Paulo, destaca-se que

Figura 24 – Página do livro *Projeto Radix – História* (2009). Imagem da gravura que ilustra a obra *Vida do apostólico Padre Vieyra* (1746), de André de Barros.



trabalhando com **DOCUMENTOS**

A gravura abaixo ilustra a obra *Vida do Apostólico Padre Vieyra*, de André de Barros, publicada em Lisboa em 1746. Retrata o padre jesuíta Antônio Vieira convertendo indígenas. Observe-a e depois responda às questões.

MÓDULO 5

1 • Como o jesuíta é representado na cena? Resposta pessoal. O aluno deve perceber a maneira ativa como o representado padre Antônio Vieira, com o dedo em riste, como alguém que ensina coisas muito importantes.

2 • Como os indígenas são representados na cena?

3 • Que importância os "descobrimentos" e a colonização europeia na América tiveram para o cristianismo? A colonização dos povos americanos foi uma importante arma encontrada pela Igreja para ascensão sua fé e enfrentar o crescimento do protestantismo na Europa. Inclusive, é bom lembrar que na parte da América do Norte, porém, deu-se o oposto, com a migração de inúmeros protestantes para aquela região.

172

Figura 25 – Página do livro *Projeto Radix – História* (2009). Imagem da pintura *Na cabana do Pindobuçu* (1920), de Benedito Calixto.

MÓDULO 7

Os governos-gerais

O novo sistema de governo-geral não eliminou as capitanias hereditárias, mas completou-as. Foi criado oficialmente em 1548, por meio de um documento denominado **Regimento Real**. De acordo com ele, o governador-geral nomeado pelo rei deveria cuidar da colonização e da justiça, organizar as rendas, nomear funcionários para todas as capitanias, incentivar a lavoura de cana-de-açúcar, procurar metais preciosos no interior, defender os colonos e explorar o pau-brasil.

Seus auxiliares diretos – semelhantes aos ministros de hoje – eram o **ouvidor-mor**, responsável pela justiça (perdão ou castigo aos réus); o **provedor-mor**, encarregado das finanças (arrecadação e gastos); e o **capitão-mor**, responsável pela defesa e vigilância do litoral.

Para sediar o governo-geral do Brasil, a Coroa comprou a capitania da Bahia de Todos-os-Santos dos herdeiros de seu falecido donatário e transformou-a em **capitania real**.

Entre 1549 e 1572, o Brasil teve três governadores-gerais.

- **Tomé de Sousa:** foi o primeiro governador-geral. Instalou-se na Bahia de Todos os Santos, onde fundou a primeira cidade do Brasil, Salvador (1549), a capital da colônia. Trouxe centenas de colonos aos quais doou sesmarias para que formassem fazendas. A atividade principal era a lavoura de cana-de-açúcar, mas também se desenvolveu a pecuária. Veio no mesmo navio um grupo de **jesuítas**, liderado pelo padre Manuel da Nóbrega. Dando início ao trabalho de **catequese** dos indígenas, os religiosos pretendiam fazê-los abandonar suas crenças e convertê-los ao catolicismo, que consideravam o único e verdadeiro caminho religioso.
- **Duarte da Costa:** ao chegar, em 1553, trouxe colonos e jesuítas, entre os quais José de Anchieta. Nesse governo, o Brasil foi ocupado por franceses, iniciando uma guerra que durou mais de dez anos. Por sua atividade na catequese indígena, Anchieta ficou conhecido como "o apóstolo do Brasil" (veja a imagem a seguir).

Para intensificar e ampliar o trabalho de conversão dos nativos, **José de Anchieta** e o padre **Manuel da Nóbrega** partiram do litoral da capitania de São Vicente e subiram a Serra do Mar. No Planalto, fundaram o Colégio de São Paulo, em 1554, com o intento de alfabetizar colonos e nativos, ensinar-lhes orações e hinos, em português e na língua tupi, e gramática latina aos companheiros e a alguns meninos mais destacados. Essa escola e o núcleo de moradores à sua volta deram origem à atual metrópole de São Paulo. Ao lado, pintura de Benedito Calixto, de 1920, *Na cabana do Pindobuçu*, em que Anchieta e Nóbrega aparecem pregando aos Tamoio em Ubatuba (SP).

> Para intensificar e ampliar o trabalho de **conversão dos nativos** [...] **Anchieta** e **Nóbrega** partiram do litoral da capitania de São Vicente e subiram a Serra do Mar. [...] fundaram o Colégio de São Paulo [...] com o intento de **alfabetizar** colonos e **nativos**, ensinar-lhes orações e hinos, em português e na língua tupi, e gramática latina aos companheiros e alguns meninos mais destacados. (VICENTINO, 2009, p. 220, grifos nossos).

A observação atenta da imagem apontada acima possibilita perceber a maneira como os seis índios, que estão diante dos padres Anchieta e Nóbrega, rendem-se as suas pregações. Para simbolizar a aceitação da fé cristã pelos indígenas, eles são retratados soltando das mãos seus instrumentos tradicionais, tais como as lanças dispersas no chão, o que sinaliza o distanciamento das suas antigas crenças e a incorporação dos valores religiosos dos europeus.

Em outra imagem, de autoria e data de produção desconhecida, que mostra a chegada de Tomé de Souza, o primeiro governador-geral e fundador da primeira cidade do Brasil, Salvador, em 1549, registramos, ainda, a tendência em se representar o europeu através de visões positivas, como sujeito ativo e, o índio, ao contrário, de maneira negativa, como indivíduo submisso.

Esta imagem reproduz, em detalhes no primeiro plano, a figura de Tomé de Souza, "bem trajado, com espada embainhada, chapéu de plumas, alinhado e inabalado, mesmo depois de navegar durante meses", acompanhado por um bispo (atrás e a sua esquerda) e vários colonos. (VICENTINO, 2009, p. 227).

Já os índios, após seus primeiros contatos com Tomé de Souza e sua comitiva, são representados mais uma vez pelo autor do livro didático, como indivíduos "submissos e pacíficos", apesar da sua superficial advertência aos professores, para que se ressalte entre os alunos, durante as aulas, que "[...] houve muita resistência indígena aos colonizadores." (VICENTINO, 2009, p. 227).

Nesta figuração, é patente a presença de elementos que atestam a intenção, de quem a produziu, de legitimar as tentativas de conversão do indígena ao catolicismo. Entre eles, podemos observar a forma estereotipada como um dos indígenas foi retratado, com feições corporais de europeu, barbado, e vestindo roupas de corte característico da moda ocidental, uma longa blusa e calça atrelada por uma cinta de tecido, isso, com o complemento do uso do cocar de plumas, comum às tradições de ornamentação corporal dos indígenas.

Portanto, explicitamos o viés etnocêntrico presente nas informações veiculadas por esta imagem, que, como nos orientou Burke, resulta na elaboração de abordagens estereotipadas sobre a alteridade indígena, ignorando-se as diferenças culturais, por meio da

sua assimilação aos europeus, através do uso consciente ou inconsciente da analogia, o outro visto como o reflexo do eu (BURKE, 2004).

As formas de construções desta modalidade de imagem podem colaborar, sobremaneira, para reforçar a perspectiva, do autor do livro didático, de um índio em processo de aculturação, submisso, impotente enquanto sujeito e inerte perante as intervenções e pressões do elemento colonizador no território colonial.

Em *Projeto Radix – História*, Vicentino se ocupa em realizar reflexões e questionamentos, em que problemas sócio-históricos de contextos mais próximos do presente estejam sempre se relacionando com o passado mais remoto e vice-versa.

Para alcançar este tipo de apreensão historiográfica em seu livro didático, Vicentino analisou, por exemplo, uma fotografia, que retrata uma praça da cidade de Potosí, na Bolívia atual, onde se situa um singelo mercado frequentado por indígenas, com instalações precárias, ao ar livre. Sob a luz do pensamento do escritor uruguaio Eduardo Galeano[45], o autor ponderou sobre a pobreza atual daquela antiga cidade próspera, como resultado do seu histórico de exploração colonial.

Assim, confirmando uma visão pessimista acerca da situação atual da Bolívia e de seus habitantes nativos, relatou-se que aquela sociedade potosina do passado, "enferma de ostentação e desperdício, só deixou [...] a vaga memória de seus esplendores, as ruínas de seus templos e palácios e oito milhões de cadáveres de índios." E, continuou: "**A Bolívia, hoje um dos países mais pobres do mundo, poderia vangloriar-se – se isso não fosse pateticamente inútil – de ter alimentado a riqueza dos países mais ricos.**" (GALEANO, 1979 apud VICENTINO, 2009, p. 210, grifos do autor). O autor ainda concluiu: "Esta cidade, condenada à nostalgia, atormentada pela miséria e pelo frio, é ainda uma ferida aberta do sistema colonial na América: uma acusação ainda viva." (GALEANO, 1979 apud VICENTINO, 2009, p. 210).

Portanto, o exame aprofundado das conexões dos conteúdos das imagens e textos de *Projeto Radix – História* nos possibilitou concluir que os indígenas, na maioria das situações observadas, ainda são tratados de maneira negativa, através de uma perspectiva de agência externa aos índios, em que se enfatizam o exotismo e a ingenuidade dos seus comportamentos, os sofrimentos oriundos da exploração advinda dos contatos com o elemento estrangeiro e expressos pela extração compulsória da mão de obra, pela escravidão e

[45] GALEANO, Eduardo (1979). As Veias Abertas da América Latina. In: VICENTINO, Cláudio. **Projeto Radix – História, 7º ano**. São Paulo: Scipione. 2009.

aculturação, além de sua vitimização neste processo, sendo vistos como indivíduos passivos diante de toda pressão historicamente imposta contra eles.

As imagens deste livro didático refletem as concepções sobre os indígenas transmitidas pelos viajantes e cronistas europeus ainda no século XVI. Por meio delas se expressa o caráter exótico dos costumes e aspectos físicos dos indígenas, retratados, geralmente, com os corpos nus ou seminus, sem cabeças, com faces no tórax, sentados no chão e em contato com animais perigosos, como cobras peçonhentas. Nas situações em que, no livro didático, enfatizam-se a ingenuidade e passividade dos indígenas diante das pressões colonizadoras dos europeus, aqueles são observados em posições que conotam submissão, ajoelhados, com olhares de sujeição direcionados ao branco colonizador, assustados, fugindo da opressão do estrangeiro e desempenhando trabalhos compulsórios em minas de metais preciosos ou em atividades agrícolas.

O livro didático analisado, como vimos, difunde, em grande parte, através de imagens e textos, discursos que reproduzem pontos de vista negativos, pejorativos e estereotipados sobre a história e cultura das populações indígenas.

O autor do livro didático, ao privilegiar o debate de temas como o encontro entre as culturas indígenas e europeias, a partir do século XVI, permite-se, mesmo que pretendendo imprimir um tom de denúncia em suas argumentações, observar os povos indígenas como os grandes “perdedores” neste processo de contato.

Portanto, seguindo esta tendência, a história sobre os indígenas narrada nas laudas deste manual, está impregnada de termos e ideias que remetem às visões pejorativas, índios representados como indivíduos inferiores, ingênuos e de inteligência reduzida, e, às percepções pessimistas, que podem ser expressas através das palavras domínio, destruição, exploração, depopulação, dizimar, aculturar e descaracterizar grupos tribais, geralmente, passivos e submissos.

3.3. Conhecendo *História e vida integrada – 7º ano*

História e vida integrada – 7º ano (2009), livro didático escrito em parceria de Nelson Piletti, Claudino Piletti e Thiago Tremonte de Lemos, é parte da coleção *História e vida integrada*, publicada pela editora Ática e dedicada ao Ensino Fundamental (5ª/6º a 8ª/9º série/ano).

Nelson Piletti[46] possui graduação em Filosofia pela Universidade de Caxias do Sul, Jornalismo pela USP e em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Guarulhos. É mestre, doutor e livre-docente em Educação pela USP, onde foi professor de 1974 até 2002. Entre fins da década de 1960 e a década de 1970, lecionou as disciplinas História, Filosofia e Sociologia em escolas da rede pública de ensino do Estado de São Paulo.

Publicou pela editora Ática coleções de livros didáticos dedicadas ao Ensino Fundamental (5ª/6º a 8ª/9º série/ano), tais como: *História e Vida*, em co-autoria de Claudino Piletti e *História e vida integrada*, em parceria de Claudino Piletti e Thiago Tremonte de Lemos, *EJA: Educação de Jovens e Adultos*, em parceria de diversos autores e coleções direcionadas ao Ensino Médio: *Toda a História*, em co-autoria de José Jobson de Arruda, além de livros como *História do Brasil* (1982).

Nelson Piletti publicou, também pela editora Ática, livros voltados aos estudantes de cursos superiores, principalmente, da área da Pedagogia, como *Educação para o Trabalho* (1980), em co-autoria de Claudino Piletti, *Psicologia Educacional* (1984), *Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental* (1984), *Sociologia da Educação* (1985), *História da Educação no Brasil* (1989), *Sociologia da Educação: Do positivismo aos estudos Culturais* (2010), em co-autoria de Walter Praxedes e *Educação básica – Da organização legal ao cotidiano escolar* (2010), em co-autoria de Geovanio Rossato.

Claudino Piletti[47] é doutor em Educação pela USP e professor de História, com formação nas áreas de Filosofia e Pedagogia. Publicou, pela editora Ática, coleções de livros didáticos dedicadas ao Ensino Fundamental (5ª/6º a 8ª/9º série/ano): *História e vida integrada*, em parceria de Nelson Piletti e Thiago Tremonte de Lemos, *História e Vida*, em co-autoria de Nelson Piletti e *EJA: Educação de Jovens e Adultos*, em parceria de diversos autores. Publicou, também pela editora Ática, livros direcionados aos estudantes de cursos superiores, principalmente, da área da Pedagogia, tais como: *Educação para o Trabalho* (1980), em co-autoria de Nelson Piletti, *Didática Geral* (1982), *Didática Especial* (1987) e *Filosofia da Educação* (1991).

[46] Os dados sobre o autor foram extraídos do frontispício do livro didático aqui analisado, do site da editora Ática na Internet e do currículo *Lattes*, disponível em:<http://lattes.cnpq.br/8564536479438529>. Acesso em 15 dez. 2011. Cabe ainda esclarecer que a última atualização do currículo *Lattes* do autor data do dia 4 de maio de 2004.

[47] Os dados sobre o autor foram extraídos do frontispício do livro didático aqui analisado e do site da editora Ática na Internet.

Já Thiago Tremonte de Lemos[48] possui graduação em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e em Filosofia pela USP. É mestre em História Social pela PUC/SP e doutorando em História Social pela mesma instituição. Atua como professor assistente na Universidade de Brasília (UnB). Foi professor de História e Filosofia em instituições de Ensino Básico de São Paulo e de Brasília entre os anos de 2002 e 2009. Publicou pela editora Ática, em parceria de Nelson Piletti e Claudino Piletti, a coleção de livros didáticos *História e vida integrada*, dedicada ao Ensino Fundamental (5ª/6º a 8ª/9º série/ano).

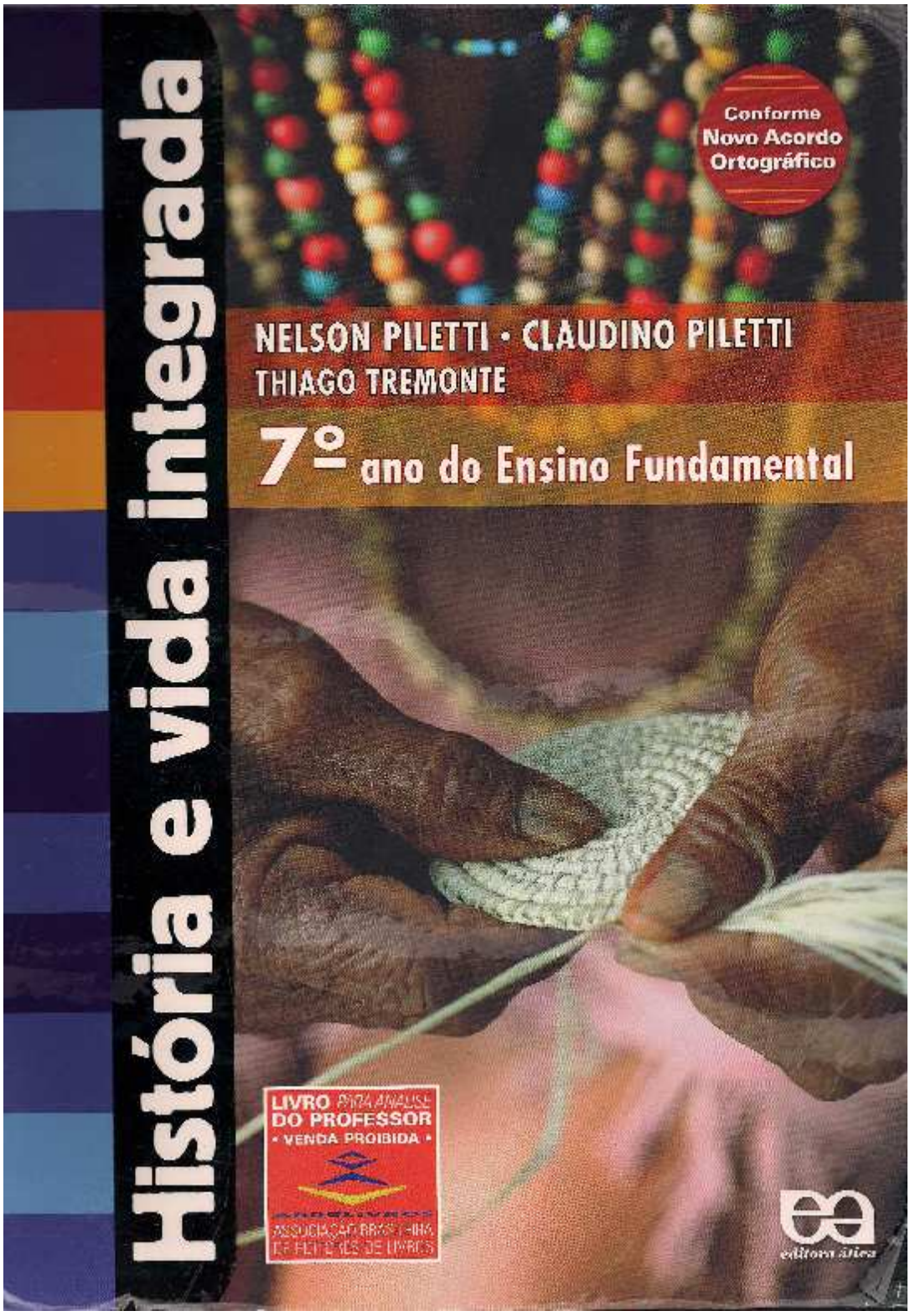
O livro didático *História e vida integrada* apresenta dimensões de 20,5 x 27,5 cm e um total de 223 páginas, divididas em folha de rosto ou frontispício, verso da folha de rosto, apresentações, subdivididas entre os tópicos *Caro Aluno* e *Este é o seu livro de História*, sumário e o texto da obra, seccionado em 20 capítulos e 4 unidades, organizadas da seguinte forma: 1. *A construção do mundo feudal no continente europeu*; 2. *A construção de um novo mundo*; 3. *O que os europeus encontraram na América*; 4. *O empreendimento colonial português na América*.

A junção das páginas do livro didático é feita por encadernação em espiral. O livro possui capa (fig.26) confeccionada em papel similar ao *offset* 180 g, policromada, apresentando, na margem superior direita, no interior de uma figura em forma de círculo vermelho, a indicação de que o manual foi escrito “Conforme o Novo Acordo Ortográfico”. O título da obra aparece verticalmente, na margem esquerda da capa e no interior de uma longa tarja preta, grafado com fontes brancas, em caixa alta, de 1,7 cm, e ladeado, à direita, pela indicação dos nomes dos autores, centralizada e impressa em fontes brancas de 6 mm e em caixa alta, seguida, logo abaixo, pela indicação do nível de ensino ao qual se direciona o exemplar (“7º ano do Ensino Fundamental”), grafada em fontes que variam, em suas dimensões, entre 1,3 cm (para a indicação numérica) e 6 mm (para a indicação escrita por extenso), nas cores brancas com sombreamentos vermelhos e em caixa baixa.

No segundo plano da capa, introduz-se uma fotografia, da autoria de Fábio Colombini, que retrata um homem indígena da aldeia Rouxinol (Igarapé Tarumã-Açu, Manaus, Amazonas), fazendo artesanato. Na extremidade inferior esquerda, aparece a figura de um quadro na cor vermelha com margens na cor branca, no interior da qual se inserem inscrições indicando ser o exemplar um “Livro para análise do professor”, grafadas em fontes brancas de

[48] Os dados sobre o autor foram extraídos do frontispício do livro didático aqui analisado, do site da editora Ática na Internet e do currículo *Lattes*, disponível em:<http://lattes.cnpq.br/6002593404153040>. Acesso em 17 dez. 2011. A última atualização do currículo *Lattes* do autor data do dia 16 de novembro de 2011.

Figura 26 – Capa do livro *História e vida integrada – 7º ano* (2009).



3 mm e em caixa alta, logo abaixo a inscrição “Venda proibida”, impressa em letras brancas de 2 mm e em caixa alta, ladeada, nas extremidades esquerda e direita, por dois pequenos círculos brancos. Compõem ainda o quadro, ao centro, a logomarca e a sigla da “ABRELIVROS” [49], grafada em fontes azuis de aproximadamente 1 mm, em itálico e em caixa alta, seguida, logo abaixo, pela sua denominação por extenso (Associação Brasileira de Editores de Livros), impressa em fontes brancas de 3 mm e em caixa alta. Na extremidade inferior direita da capa ainda aparecem a logomarca e o nome da editora, grafado em fontes brancas de 2 mm, em itálico e em caixa baixa.

Na contracapa de *História e vida integrada* foram inseridos boxes com informações sobre a proposta didática do livro didático, a adesão de seus conteúdos à Lei 10.639/03, a incorporação aos seus capítulos da temática sobre história e cultura indígenas, advertências sobre direitos autorais, além da exposição dos números do ISBN e do código de barras da obra, logomarca, nome e sítio da editora na Internet, as imagens das capas dos 4 volumes de livros didáticos que compõem a coleção e, no segundo plano, a fotografia, que também aparece na capa do livro didático e que retrata homem indígena da aldeia Rouxinol fazendo artesanato.

Um dado que nos chama a atenção é esta presença da imagem do índio na capa e contracapa de *História e vida integrada*. Entre os 4 livros didáticos do 7º ano aqui analisados, como teremos a ocasião de perceber, e os demais volumes das coleções as quais estão vinculados, o exemplar do 7º ano de *História e vida integrada* é o único que apresenta, em sua capa e contracapa, uma imagem que retrata a figura de um indígena desempenhando tarefa característica do seu cotidiano (artesanato). Isto pode ser um indício da centralidade que este livro didático atribui, quando comparado aos demais volumes da coleção da qual faz parte, aos estudos sobre as populações indígenas para o nível de ensino ao qual é direcionado (7º ano do Ensino Fundamental), e, possivelmente, também sinalize para a maior ênfase que ele emprega às abordagens sobre a diversidade cultural indígena, quando relacionado aos outros livros didáticos aqui analisados, para o mesmo nível de ensino, e aos demais volumes das suas coleções.

O livro didático foi estruturado da seguinte forma: abertura das unidades, abertura dos capítulos, boxes, as seções *Mundo Cultural*, *Conhecendo e Descobrindo*, *Hoje* e *Discutindo a*

[49] A Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares (ABRELIVROS) é uma entidade civil sem fins lucrativos fundada em 1991, que congrega editoras de livros educativos do país e desenvolve ações com o intuito de orientar, defender e proteger os interesses da categoria dos editores junto ao governo e outras instâncias, além de incentivar o aprimoramento de políticas educacionais e da qualidade do livro. Mais informações disponíveis em:<http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/01/index.php?option=com_content&view=article&id=3&itemid=26>. Acesso em 4 jan. 2012.

História, propostas de atividades, presentes nas seções *Radar – Localizando e conversando*, *Janelas da História* e *A História em Cena*, atividades, dispostas ao final de cada capítulo, distribuídas nas seções *Estudar & Organizar*, *Leitura & Reflexão* e *Concluir & Aprender*, além do glossário e das referências bibliográficas. As páginas de abertura das unidades e dos capítulos apresentam textos, imagens e questionamentos que visam introduzir os conteúdos a serem estudados. Os conceitos considerados mais complexos estão grifados em amarelo e explicitados em boxes às margens das páginas.

O exemplar do livro analisado ainda possui um manual do professor, que apresenta orientações e sugestões para o desenvolvimento das atividades inseridas no livro do aluno, indicando os enunciados das atividades e as páginas em que elas se encontram, com intuito de facilitar a consulta das sugestões indicadas e agilizar a leitura das questões propostas.

Em *História e vida integrada* os autores realizam, predominantemente, reflexões que se alinham aos campos da História Social[50] e Cultural[51]. Porém, em seus textos-base há resquícios de uma narrativa linear, na qual o conhecimento histórico parece se organizar de maneira factual e valorizar a História Política. Já os textos de apoio e as atividades propostas são mais coerentes com a renovação teórica anunciada pela História Cultural e estimulam a crítica à história que privilegia em demasia os acontecimentos políticos (BRASIL, 2010b, p. 42). O livro didático busca valorizar a construção da cidadania, os direitos humanos, assim como as conquistas em prol da tolerância religiosa e da pluralidade étnico-cultural.

3.3.1. Características gerais das imagens sobre indígenas em *História e vida integrada*

O livro didático *História e vida integrada* apresenta 43 imagens de temática indígena, o que representa 16,9% das ocorrências, no interior de um universo composto por 254 figurações, inseridas no decorrer das páginas de todo o manual. Estas imagens sobre indígenas

[50] Os primeiros usos do termo História Social podem estar relacionados à criação, por Lucien Febvre e Marc Bloch em 1929 da revista *Annales d'histoire économique et sociale* (TÉTART, 2000, p. 108). Na revista, associada ao movimento de renovação francesa da História, vinculado ao grupo dos *Annales*, a História Social, ao lado da História Econômica, constitui-se em oposição à História Política tradicional, até então em vigor. Nesta esteira inicial, a História Social vinculava-se ao desenvolvimento de uma história das grandes massas ou de uma história dos grupos sociais de várias espécies, em contraste com a biografia dos grandes homens e a História das instituições caras à historiografia positivista do século anterior. À História Social associava-se, desta forma, a ideia de história total, estando a seu cargo realizar as devidas conexões entre os campos políticos, econômico, mental, entre outros, tornando-se campo histórico mais abrangente e que se abriria à possibilidade da mediação ou da síntese (BARROS, 2005, p. 14-15).

[51] A História Cultural é aquela que se atribui o estudo das formas de representação do mundo no seio de um grupo humano cuja natureza pode variar – nacional, regional, social ou política- e que analisa sua gestação, expressão, transmissão (SIRINELLI, 1992 apud TÉTART, 2000, p. 142). De modo genérico, os seus conteúdos devem favorecer uma melhor inteligibilidade do passado mediante o conhecimento do universo mental no qual os homens nascem, crescem, pensam, agem, trabalham e morrem (TÉTART, 2000, p. 142).

estão distribuídas nos capítulos que constituem, predominantemente, a unidade 3, intitulada *O que os Europeus encontraram na América*, e a unidade 4, denominada *O empreendimento colonial português na América*, cujos conteúdos versam sobre os primeiros contatos entre europeus e indígenas, os povos indígenas no Brasil, a chegada dos portugueses ao continente americano, a exploração do pau-brasil, a administração da América portuguesa e a sociedade açucareira.

As fotografias são a modalidade de imagem indígena mais recorrente no livro didático, com 23 aparições, correspondentes a 53,4% do total de figurações de conteúdo indígena. Logo em seguida, temos as gravuras e ilustrações, com 8 ocorrências (18,6%), seguidas dos mapas, pinturas e desenhos, que aparecem, respectivamente, 6 (13,9%), 5 (11,6%) e 1 (2,3%) vezes nas laudas do livro didático.

Os autores e editores de *História e vida integrada* privilegiaram a utilização de imagens de temática indígena com tonalidade policromática ou colorida, introduzindo 33 figuras (76,7%) desta natureza, ao contrário do que ocorre com as ilustrações monocromáticas ou em preto e branco, com apenas 10 aparições, o que somam 23,2% do total de figuras de conteúdo indígena do livro didático.

Para os indicadores relativos às temáticas das imagens indígenas, as artes corporais e utilitárias ocupam destaque, com 11 ocorrências (25,5%), acompanhadas pelas figuras sobre o trabalho, encontro de culturas, habitação e construções, além da demografia, que representam, respectivamente, 9 (20,9%), 6 (13,9%), 5 (11,6%) e 4 (9,3%) aparições.

História e vida integrada é um livro didático que, como veremos na seção a seguir, preza pela constituição de discursos acerca das ações indígenas, em que se enfatizam a sua diversidade cultural e de denominações étnicas, a demonstração da complexidade de suas práticas e organizações sociais e das significações que os próprios índios constroem acerca delas. Neste livro didático, os indígenas possuem voz ativa e se expressam sobre os seus pontos de vista particulares, por meio de opiniões autônomas difundidas em crônicas de diferentes autores.

3.3.2. *História e vida integrada*: reflexões sobre a agência e a imagem indígena

História e vida integrada privilegia, como observaremos aqui, a constituição de narrativas acerca das ações indígenas em que se enfatizam a sua diversidade cultural e de denominações étnicas, a demonstração da complexidade de suas práticas e organizações sociais e das significações que os próprios índios constroem acerca delas. No livro didático,

os indígenas possuem voz ativa e se expressam sobre seus pontos de vista acerca de vários eventos sócio-históricos, por meio de opiniões autônomas difundidas em crônicas de diferentes autores.

As culturas indígenas, em *História e vida integrada*, não são vistas como estáticas, mas sim como dinâmicas, pois elas se modificam e se adaptam às novas condições sociais impostas por diversos contextos, no sentido de que se preservem os seus traços mais característicos.

Logo no capítulo 13, intitulado *Europa e América: os primeiros contatos*, que abre os conteúdos da unidade 3 do livro didático, denominada *O que os europeus encontraram na América*, os autores se utilizam de várias imagens para demonstrar a complexidade das práticas e organizações sociais e a diversidade de denominações étnicas e de culturas indígenas.

Neste sentido, é que se introduziu uma fotografia, que coloca em perspectiva uma visão panorâmica da antiga cidade colonial mexicana de Teotihuacán, situada num sítio arqueológico da Cidade do México. Os autores do manual, através desta imagem, consideram que "aquela cidade chegou a ser uma das maiores da América Central até o século VIII [...]. [...] seus habitantes praticavam a agricultura, o comércio, e possuíam um complexo sistema de crenças." (PILETTI, N; PILETTI, C; LEMOS, 2009, p. 126).

A variedade das denominações dos povos indígenas da América do século XVI é evidenciada, entre outros exemplos, por um mapa do continente, cujas regiões são grifadas em cores diversas correspondentes às etnias que as habitavam, tais como os Inuíte-Aleutino, Nae-Dene, Sioux-Dakota, Iroqueses, Maia, Astecas, Incas, Tupi-Guarani, Chibcha, Caribe e Jês. (PILETTI, N., PILETTI, C., LEMOS, 2009, p. 127).

Já a fotografia que ilustra a capa do livro didático, retratando um homem indígena da aldeia Rouxinol, do Igarapé Tarumã-Açu, em Manaus, fazendo artesanato de palha, serve como base para se referenciar a existência, na atualidade, de "diversas etnias, como a Barasana, Tuyuca, Arapaso, Desana e Karapanã", localizadas no noroeste amazônico. (PILETTI, N; PILETTI, C; LEMOS, 2009).

Para a análise da infinidade de costumes dos povos ameríndios do período pré-colombiano, adota-se a perspectiva de divisão do território americano em áreas culturais, a partir das quais se definem as aproximações e diferenças nos modos de vida dos grupos que habitavam aquele espaço. Neste sentido, o exame das similaridades e diversidades entre os povos da América pré-colombiana, como o realizado pelos autores do livro didático acerca dos Astecas e Maia, parece seguir o modelo da "difusão cultural", que aponta para a ideia da

recorrência de intercâmbios culturais entre grupos vizinhos, que se estendem sobre áreas imensas (BOAS, 2005, p. 36).

Estas trocas de traços culturais entre povos vizinhos, que impregnam de semelhanças as suas práticas, não excluem a possibilidade de que haja diferenciações entre elas, pois os indivíduos escolhem “entre as feições possíveis nas regiões circunvizinhas aquelas que podem utilizar, rejeitando as que não podem. Outras feições remolda-as de acordo com as suas necessidades.” (BENEDICT, 2000, p. 60).

Neste sentido, ao elencar no livro didático as afinidades culturais entre os povos mesoamericanos, como os Maia e Astecas, os seus autores enfatizaram, por meio do visionamento de uma pintura em vaso Maia (fig.27), representando jogadores de bola, que o “jogo era praticado em toda a Mesoamérica e tinha caráter religioso” e que “muitos campos ficavam localizados dentro de centros cerimoniais ou nas proximidades.” (PILETTI, N; PILETTI, C; LEMOS, 2009, p. 128).

Ainda neste viés analítico, apontaram-se também os distanciamentos entre as práticas culturais daqueles dois povos, que se caracterizavam pelas diferenças nas modalidades de organização política. A sociedade Asteca possuía um poder central, concentrado nas mãos de um chefe guerreiro e, os Maia, organizados em cidades independentes umas das outras, não tinham uma forma de governo unificada (PILETTI, N; PILETTI, C; LEMOS, 2009, p. 128).

Os posicionamentos valorativos acerca dos indígenas são expressos nas imagens e textos de *História e vida integrada*, através de saltos temporais abruptos, em que a observação das suas experiências não se limitava apenas a um passado remoto, anterior aos contatos iniciais com os europeus, vislumbrando-se também suas vivências no contexto contemporâneo, principalmente, quando se trata dos povos indígenas no Brasil do século XXI.

Assim, para introduzir o tema sobre *Os povos indígenas do Brasil*, os autores optaram pelo emprego, na página de abertura do capítulo 14 do livro didático, de 2 fotografias (fig.28), a primeira, representando “Avó e neta indígenas da aldeia Rouxinol, no Noroeste amazônico”, e, a segunda, que retrata homem da mesma aldeia, “fazendo artesanato” com material plumário. (PILETTI, N; PILETTI, C; LEMOS, 2009, p. 135).

Aqui, o que se demonstra é a singularidade das culturas dos povos indígenas da região brasileira acima citada, habitada por uma variedade de etnias, como os Barasana, Tuyuca, Arapaso, Desana e Karapanã, através da sua produção material e dos laços de parentesco, estritamente relacionados às suas organizações sociais.

Figura 27 – Página do livro *História e vida integrada* (2009). Imagem da pintura em vaso Maia representando jogadores de bola.

Povos mesoamericanos: os Asteca e os Maia

Estátua de coiote produzida em pedra pelo povo Asteca, aproximadamente no século XVI. Alguns povos da Mesoamérica consideravam o coiote um símbolo de masculinidade.

Os Asteca e os Maia desenvolveram-se (cada um a seu tempo) na região cultural conhecida como Mesoamérica, que compreende o sul da América do Norte e parte da América Central. Enquanto os Asteca habitavam as terras do atual México, os Maia ocupavam uma extensa região no leste da Mesoamérica, que inclui a península de Yucatán (esta corresponde atualmente à parte sul do México) e parte de Honduras, Guatemala, El Salvador, Belize, Nicarágua e Costa Rica. O apogeu dos Asteca se deu entre 1200 e 1500 d.C., aproximadamente; já o povo Maia viveu o apogeu entre 300 e 900 d.C.

Apesar das inúmeras diferenças, é possível estabelecer algumas semelhanças entre os Asteca e os Maia. Os dois povos tinham uma economia agrícola, com aperfeiçoadas técnicas de produção, incluindo o uso de adubos e a construção de barragens e canais de irrigação; estudos indicam que praticavam trocas comerciais e possuíam um complexo sistema de crenças.

Látex: Suco quase sempre leitoso de certas plantas (seringueira, por exemplo), a partir do qual podem ser feitos luvas e materiais cirúrgicos. A borracha, tão utilizada na confecção de brinquedos, materiais escolares, pneus, etc., é obtida da coagulação do látex.

O milho era o principal produto agrícola e constituía a base da alimentação desses povos. Os Asteca e os Maia cultivavam e consumiam também o cacau, o feijão, a mandioca, a abóbora, a batata doce, o tomate, o cacau, a batata, além de frutas como o abacaxi, o maracujá, a banana e o caju.

Esses povos construíram cidades com extensas e largas passarelas, pirâmides escalonadas, terraços, palácios, centros cerimoniais, mercados e templos de pedra, dos quais ainda restam importantes vestígios.

Outro aspecto comum em toda a Mesoamérica era a prática do jogo de bola de látex (veja a imagem abaixo) e os sacrifícios humanos com finalidades religiosas.

A principal diferença entre os Asteca e os Maia diz respeito à organização política. Enquanto a sociedade Asteca possuía um poder central, concentrado nas mãos de um chefe guerreiro, os Maia não tinham uma forma de governo unificada.

Os Maia correspondiam a povos que falavam línguas aparentadas e viviam em cidades independentes umas das outras, que frequentemente lutavam entre si. Destacaram-se na matemática e na astronomia. Utilizavam o conceito de zero, o que lhes permitia executar operações matemáticas complexas. Na astronomia, calculavam a duração do ano com alguns segundos de diferença em relação aos cálculos da ciência de hoje.

Pintura em vaso Maia, representando jogadores de bola. O jogo era praticado em toda a Mesoamérica e tinha caráter religioso; muitos campos ficavam localizados dentro de centros cerimoniais ou nas proximidades.

Figura 28 – Página de abertura do capítulo 14 do livro *História e vida integrada* (2009). Imagens de fotografias que retratam avó e neta indígenas da aldeia Rouxinol, Manaus, e homem da mesma aldeia fazendo artesanato.

Capítulo 14

Os povos indígenas do Brasil

Que povos habitavam, há cerca de quinhentos anos, o território hoje compreendido pelo Brasil? De que maneira se organizavam? Como se caracterizavam seu modo de vida, suas relações familiares e seu trabalho? Esse é o assunto do capítulo que está prestes a começar.

Radar – Localizando e conversando

Observe as imagens desta abertura. Em seguida, converse com seus colegas e procure responder: Que características dos povos indígenas do Brasil são mostradas nas fotos? Que povos indígenas você conhece?

Avó e neta, mulheres indígenas da aldeia Rouxinol, no Noroeste amazônico. Foto de 2008.

Homem indígena da aldeia Rouxinol fazendo artesanato. Essa aldeia se localiza no Noroeste amazônico, área onde se concentram diversas etnias como Baniwa, Tuyuca, Arapaso, Desana, Karapanã, entre outras (de acordo com dados do Instituto Socioambiental). Foto de 2008.

135

Ao tratarem das culturas indígenas, num período ainda anterior ao contato com o colonizador europeu, os autores destacam em suas narrativas aspectos como os modos de vida (produção material, guerras, organização territorial, relações com a natureza), relações familiares e o trabalho. (PILETTI, N; PILETTI, C; LEMOS, 2009, p.136-137).

Em *História e vida integrada*, há também a tendência de se vislumbrar as mudanças e permanências ocorridas nas culturas indígenas atuais, através do devir histórico e das complexas interações sociais vivenciadas pelos índios. Essas mudanças e permanências são expressas através de imagens, como por exemplo, uma fotografia, que retrata a forma de organização espacial de uma aldeia Xavante na Amazônia brasileira.

Em termos gerais, os autores, como que pretendiam ressaltar o fato de que as culturas indígenas são dinâmicas, ou seja, modificam-se e adaptam-se às novas condições impostas por diversos contextos, no sentido de que se preservem ao menos os seus perfis mais característicos, entendiam que muitos índios sofreram o impacto do contato e incorporaram em suas residências técnicas e matérias-primas industrializadas, como pregos e arames, telhas de amianto, portas e janelas de metal. Outros povos, porém, mantêm modos milenares de edificação de suas habitações, de ocupação territorial e de formas de vida sustentável. (GRUPIONI apud PILETTI, N; PILETTI, C; LEMOS, 2009, p. 139).

Considerações como as acima expostas são enfatizadas por reflexões de cunho antropológico sobre o protagonismo e a agência indígena, que tratam das modalidades de resistência empregadas em situações de contato. Neste sentido, entendemos que as atitudes dos índios em relação aos colonizadores incluíam a "resistência adaptativa", através da qual encontravam formas de sobreviver e garantir melhores condições de vida na nova situação em que se encontravam. Colaboraram com os europeus, integraram-se à colonização, aprenderam novas práticas culturais e políticas e souberam utilizá-las para a obtenção das possíveis vantagens que a nova condição permitia. "Perderam muito [...] mas nem por isso deixaram de agir." (STERN, 1987 apud ALMEIDA, 2010, p. 23).

Outro ponto que ressaltamos das abordagens do livro didático em questão, é o relativismo empregado para o trabalho com as temáticas de história e cultura indígenas. Seus autores, recorrentemente, procuram observar qual o significado que os próprios índios atribuem às suas práticas cotidianas, como por exemplo, aos usos simbólicos que fazem das ornamentações corporais por eles produzidas.

Na seção do livro didático intitulada *Mundo cultural. A arte plumária dos indígenas brasileiros*, foram inseridas, em sequência, 4 fotografias (fig.29) de adornos corporais (sacolas Bororo, brincos Karajá, labrete Urubu-Kaapor e bandoleira Xikrin) confeccionados

Figura 29 – Páginas do livro *História e vida integrada* (2009). Imagens de 4 fotografias que retratam adornos corporais confeccionados por indígenas de diversas etnias.

MUNDO CULTURAL

A arte plumária dos indígenas brasileiros

A arte plumária dos indígenas brasileiros se destaca no conjunto de suas produções materiais. Seu poder de encantamento emana da perfeição estética, do rigor da técnica, assim como da criatividade plástica que permeia a produção de diademas, cocares, adornos peitorais [foto 1], flautas, brincos [foto 2], labretes (adornos que se prendem a um furo no lábio inferior) [foto 3], bandoleiras (adornos usados a tiracolo) [foto 4], braçadeiras, coleres e pulseiras, que os indígenas utilizam para embelezar seus corpos. Como veículo de uma linguagem simbólica, essa arte tem suscitado interesse desde seus primeiros contatos com os europeus, no século XVI.

Lidando com a mesma matéria-prima, penas e plumas de avifauna, os diferentes povos indígenas criaram estilos particulares.

Para os Xikrin, é a ornamentação do corpo que confere o status de humano em relação aos demais seres vivos da floresta. Celebrando a vida, a plumária dos Urubu-Kaapor se faz presente em momentos fundamentais como aquele de impor um nome a uma criança. Entre os Karajá, a plumária é marcante nas crianças e nos jovens solteiros não iniciados, cuja inserção no universo adulto é acompanhada por um grande adorno, que lhes terá sido entregue pelo urubu-rei para representar o Sol. Já para os Bororo, a plumária é como um tributo à morte, quando seus ornamentos mais suntuosos são enterrados em um longo ciclo ritual.

Composta de adornos suntuosos, ainda que por vezes singelos, mas densos de significados e imersos em tradições, a arte plumária dos povos indígenas revela muito mais que prazer estético, revela um profundo sentimento de estar num mundo em que todos os seres precisam estar em conexão.

(Adaptado de A arte plumária dos indígenas brasileiros. GRUPIONI, Luis Donisete e Benzi, antropólogo, sócio-fundador e secretário-executivo do Instituto de Pesquisas e Formação em Educação Indígena [Iepé]. Mestre e doutorando em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo.)

1

Adorno peitoral de uso diário, produzido pelos Bororo com penas de arara vermelha

2

Brincos femininos produzidos pelos Karajá.

3

Labrete produzido pelos Urubu-Kaapor com penas de arara-vermelha e de viuvinha, entre outras.

4

Bandoleira produzida pelos Xikrin.

por índios de diversas etnias e, através delas, delineia-se a explicação sobre as significações que eles constroem acerca dos usos desses materiais. (PILETTI, N; PILETTI, C; LEMOS, 2009).

Neste sentido, atesta-se que para os Xikrin, é a ornamentação do corpo que confere o *status* de humano em relação aos demais seres vivos da floresta, a plumária dos Urubu-Kaapor se faz presente em momentos fundamentais, como aquele de impor um nome a uma criança. Entre os Karajá, a plumária é marcante nas crianças e nos jovens solteiros não iniciados, cuja inserção no universo adulto é acompanhada por um grande adorno, que lhes teria sido entregue pelo urubu-rei para representar o sol. Já para os Bororo, a plumária é como um tributo à morte, quando seus ornamentos mais suntuosos são envergados em um longo ciclo ritual (GRUPIONI apud PILETTI, N; PILETTI, C; LEMOS, 2009, p. 140-141).

Nas abordagens desta natureza, um dado fundamental chama a atenção para a análise de um dos aspectos do universo simbólico e modos de vida indígenas: a importância da corporalidade como idioma focal nas sociedades sul-americanas, o corpo e suas ornamentações como arquivos de identidades, como elementos diacríticos.

Assim, os adornos corporais são tidos como formas plásticas de expressão de uma experiência estética, social e mítica. A via da arte serve para investigar afirmações conscientes ou inconscientes das diferenças culturais, considerando-as enquanto elementos de contrastividade, essencial à elaboração da identidade étnica e das representações que nela se configuram. (OLIVEIRA, 1983 apud PORTO ALEGRE, 2000, p. 70-71).

É interessante notar, também, a discussão que se realiza no livro didático sobre os impactos negativos gerados pela comercialização externa dos artesanatos produzidos pelos índios. Entre os agravantes oriundos dessa prática, cita-se que ela pode gerar a descaracterização simbólica daqueles objetos no interior das comunidades indígenas.

A referência sobre a deturpação do significado dos objetos da cultura material dos índios no Brasil, está expressa por meio de 2 fotografias que retratam, respectivamente, exposições de colores de contas produzidos pelos Pataxó em Porto Seguro, no Estado da Bahia, e de esculturas em formas de animais, como tatus e onças, no Museu Sacaca do Desenvolvimento Sustentável, na cidade de Macapá, Estado do Amapá, inseridas nos interstícios de um texto complementar do livro didático, em que podemos ler:

> O **artesanato** indígena tem seu **significado social**, estético, ritual, religioso e educativo-socializador bem específico **dentro do grupo que o faz**. Às vezes certos objetos são itens de troca entre vários grupos indígenas vizinhos. Outros objetos podem ter um significado intimamente ligado ao uso ritual

> como, por exemplo, o maracá ou certas máscaras feitas no Alto Xingu e no Alto Rio Negro. A venda deste tipo de objetos pode afetar diretamente o sistema interno de significação dos objetos e das relações que expressam. (VIDAL, Lux B; SILVA, Aracy Lopes da. apud PILETTI, N; PILETTI, C; LEMOS, 2009, p. 144, grifos nossos).

O livro *História e vida integrada* apresenta, ainda, outra perspectiva diferenciada para o tratamento da história indígena. Pretendendo desvincularem-se do tradicional eurocentrismo, que predominou até há pouco tempo na historiografia brasileira, os autores do livro didático, preocupam-se em reservar aos indígenas papéis de protagonistas no proeminente palco da história do Brasil, fazendo com que suas vozes reverberem nas narrativas didáticas.

Neste sentido, as perspectivas de análise aplicadas às abordagens sobre a história e cultura indígenas no livro didático alinham-se às proposições de obras antropológicas e historiográficas sobre o protagonismo, em que os próprios índios são porta-vozes de sua história, elaborando narrativas em que se enfatizam os seus pontos de vista particulares acerca de determinadas experiências, até então percebidas apenas sob lentes etnocêntricas. Como nos orienta Carneiro da Cunha, "não há dúvida de que os índios foram atores importantes de sua própria história e de que, nos interstícios da política indigenista, se vislumbra algo do que foi a política indígena". Conclui, ainda, a autora: "A percepção de uma política e de uma consciência histórica em que os índios são sujeitos e não apenas vítimas, só é nova eventualmente para nós. Para os índios ela parece ser costumeira." (CARNEIRO DA CUNHA, 1992, p. 18).

Assim, é que no livro didático se postam os holofotes sobre os indígenas, que têm a oportunidade de manifestar os seus pontos de vista singulares sobre determinadas questões controversas da história do Brasil, como aquelas relativas ao caráter de "descoberta" ou "conquista" do território brasileiro pelos portugueses a partir do ano de 1500.

Neste sentido, insere-se uma fotografia, que focaliza em seu primeiro plano, a imagem de uma mulher indígena do povo Ianomâmi, da aldeia Demini, no Amazonas, para ilustrar o discurso do líder deste mesmo povo, Davi Kopenawa Yanomami, em defesa de uma versão nativa sobre o caráter de conquista representado pela chegada do português ao continente americano.

Desta forma, Kopenawa Yanomami, contrapondo-se à ideia de "descobrimento" do continente americano pelos estrangeiros, defende a tese de que os indígenas habitam as "terras do Brasil" há muito tempo, antes mesmo da chegada dos europeus. "Elas existem desde sempre e Omama [Deus] nos criou com ela. Nossos ancestrais a conheciam desde sempre, ela

não foi descoberta pelos brancos [...] e muitos outros povos ali viviam também.” Porém, ainda redarguiu Kopenawa Yanomami, “os brancos continuam a mentir para si mesmos pensando que descobriram esta terra! Como se ela estivesse vazia e [...] os seres humanos não a habitassem desde os primeiros tempos!”. (KOPENAWA YANOMAMI apud PILETTI, N; PILETTI, C; LEMOS, 2009, p. 150).

Outro discurso do livro didático, que focaliza valorativamente os pontos de vista dos índios, trata das diferentes percepções entre indígenas e europeus acerca do acúmulo de riquezas. Apropriando-se de trechos do relato da *Viagem à terra do Brasil* de Jean de Léry, os autores reproduzem um diálogo entre ele e um velho tupinambá, em que este o indaga incessantemente sobre os motivos dos europeus serem tão ávidos por lucros, principalmente, os oriundos da exploração do pau-brasil.

No transcorrer deste diálogo, Léry argumenta que as riquezas auferidas pelos europeus em suas transações comerciais com as colônias americanas, servem para que os seus possuidores possam garantir, em termos materiais, aos seus herdeiros um futuro mais confortável. Porém, o velho índio, expressando uma visão contrária a essa usura econômica dos europeus, declarou, em tom irônico:

> Bem, vejo agora que vocês [...] são mesmo uns grandes tolos. Sofrem tanto para cruzar o mar, suportando todas as privações e incômodos [...], e trabalham dessa maneira apenas para amontoar riquezas para seus filhos ou para aqueles que vão sucedê-los? A terra que os alimenta não será por acaso suficiente para alimentar a eles?. (LÉRY apud PILETTI, N; PILETTI, C; LEMOS, 2009, p. 156).

Ainda tratando das perspectivas diversas dos índios e europeus acerca da aquisição de riqueza material, os autores introduziram, na mesma lauda do livro didático em que aparece o diálogo acima citado, uma charge representando 4 índios, que observam à beira-mar a aproximação de uma esquadra portuguesa, em que um deles declara, resignado: “Bom, adeus ao sonho da casa própria.” Com isso, os autores pretendiam conferir ao seu discurso um tom crítico, irônico e humorístico, inserindo uma ideia da atualidade, “o sonho da casa própria”, no contexto da chegada dos portugueses na América (PILETTI, N; PILETTI, C; LEMOS, 2009, p. 156).

Os autores de *História e vida integrada*, ainda sob a luz de uma abordagem relativizadora, procuram discutir sobre manifestações culturais dos indígenas como, por exemplo, a antropofagia. Assim, a partir de uma gravura do século XVI (fig.30), da autoria de Theodore De Bry, já descrita no primeiro capítulo desta pesquisa, e que representa o

Figura 30 – Página do livro *História e vida integrada* (2009). Imagem da gravura de Theodore De Bry que retrata Hans Staden no meio da dança das mulheres em Ubatuba.

também o primeiro a elaborar uma gramática das línguas nativas, com o intuito de facilitar a comunicação entre os religiosos e os povos indígenas.

Entre os viajantes, merece destaque a história do aventureiro Hans Staden. Nascido na atual Alemanha, ele viajou duas vezes para a América: em 1547, como artilheiro, a bordo de um navio português com destino a Pernambuco, e em 1548, numa esquadra espanhola que ia explorar a região do rio da Prata.

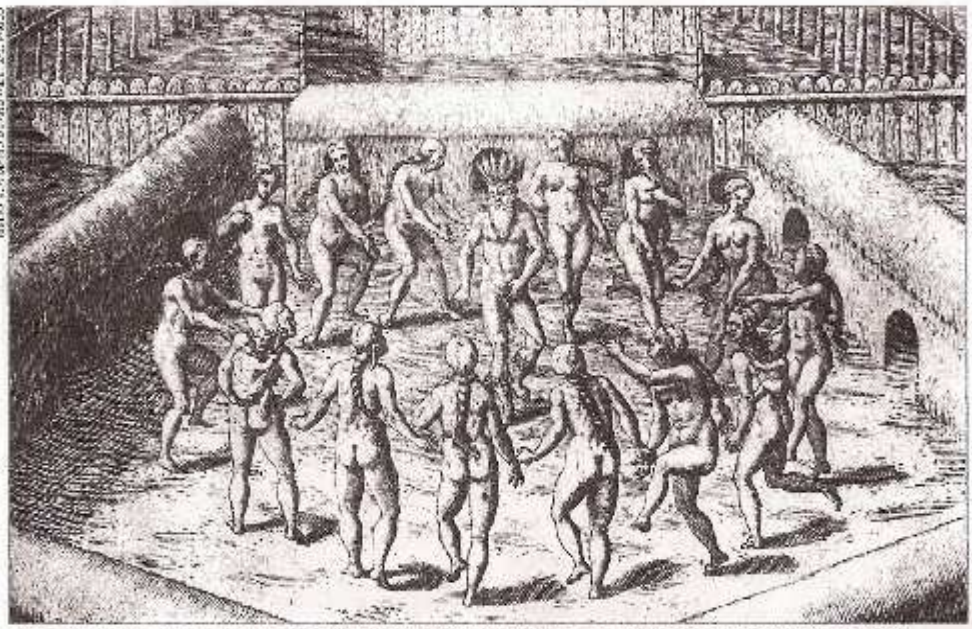
Artilheiro: Neste contexto, significa soldado de artilharia.

Na segunda viagem, o navio em que estava naufragou e Hans Staden foi parar no litoral de Bertioga (São Paulo). Acolhido pelos colonos, foi empregado para trabalhar numa das fortalezas da região. Mas os Tupinambá aprisionaram-no durante um combate. Os Tupinambá costumavam praticar rituais antropofágicos, ou seja, devoravam seus inimigos.

Hans Staden, porém, escapou desse destino, fazendo-se passar por francês, aliado dos Tupinambá contra os portugueses. Mas decisivo mesmo foi o fato de chamar sempre que era ameaçado de ser devorado. Com isso, os Tupinambá o consideraram indigno de ser devorado.

Em 1555, de volta à Europa, decidiu escrever um livro sobre suas aventuras. Em pouco tempo, a publicação tornou-se um grande sucesso — era o público europeu interessado em conhecer o Novo Mundo.

No século XVII, além dos textos de religiosos e viajantes, destacou-se o poeta Gregório de Matos, conhecido como *Boca do Inferno*, pois em seus poemas criticava severamente a sociedade do seu tempo: senhores de engenho e escravos, padres e leigos, governantes e governados, indígenas, africanos, europeus e mestiços. Gregório de Matos foi ainda autor de poemas com temas de amor e religião. Considerado um dos mais importantes poetas coloniais, Gregório de Matos e Guerra nasceu em Salvador, Bahia, em 1633. Estudou em Portugal, onde se formou em Direito pela Universidade de Coimbra. Perseguido na colônia por causa das sátiras que escrevia contra as autoridades da época, foi exilado em Angola, de onde só pôde voltar um ano antes de sua morte, que ocorreu no Recife, em 1695.



Hans Staden no meio da dança das mulheres da aldeia de Ubatuba, gravura de Theodore de Bry produzida no século XVI para ilustrar o livro sobre as aventuras de Hans Staden.

Livro com direitos de uso e distribuição vendidos pela Editora Saraiva

aventureiro “Hans Staden no meio da dança das mulheres da aldeia de Ubatuba”, relatou-se as peripécias desse estrangeiro na tentativa de escapar do repasto antropofágico dos Tupinambá (PILETTI, N; PILETTI, C; LEMOS, 2009, p. 207).

Para escapar do destino trágico de ser comido pelos Tupinambá, Hans Staden lançou mão de vários subterfúgios, passando-se por francês, aliado dos indígenas daquela etnia contra os portugueses. Porém, a estratégia mais decisiva foi o fato de Hans Staden “chorar sempre que era ameaçado de ser devorado”, pois, com isso, os índios o consideravam indigno de ser consumido em ritual de antropofagia. (PILETTI, N; PILETTI, C; LEMOS, 2009, p. 207).

Os autores do livro didático, como quem estavam imersos no universo simbólico dos índios Tupinambá, entendiam que para eles a valentia era uma das principais motivações para a realização dos ritos antropofágicos. A valentia seria justificativa plausível para tais práticas, pois os indígenas acreditavam que, consumindo a carne dos inimigos, estariam adquirindo a bravura deles. Daí, a repulsa dos guerreiros Tupinambá em consumir ritualmente a carne do aventureiro Hans Staden, que se mostrava “covarde” e não esboçava nenhuma reação de defesa diante da possibilidade de ser sacrificado.

Formulações desta natureza encontram suporte empírico parcial nas indicações de informantes, que tentaram explicar por que as expectativas de conduta do matador e da vítima, durante o ritual de sacrifício, possuíam para eles um significado ético, pois o primeiro encorajava o segundo a morrer com coragem e dignidade:

> Feitas estas cerimônias afasta-se [...] dele e começa de lhe fazer uma fala de modo de pregação, dizendo-lhe que se mostre mui esforçado em defender sua pessoa, para que não o desonre, nem digam que matou um homem fraco, efeminado, e de pouco ânimo, e que se lembre que dos valentes é morrerem daquela maneira [...]. (GANDAVO apud FERNANDES, 1978, p. 264).

O tema do trabalho indígena foi abordado nos discursos de *História e vida integrada*, a partir do viés da exploração de sua mão de obra com o fim de enriquecer o colonizador estrangeiro. Assim, é que sobre o mapa *Terra Brasilis*, de Lopo Homem, Pedro Reinel e Jorge Reinel e a ilustração de André Thevet, que representam índios cortando e transportando o pau-brasil, comenta-se: “o corte da árvore e o seu transporte para os navios eram feitos pelos indígenas. Em troca eles recebiam espelhos, canivetes e facas.” E, complementa-se: “os franceses não concordavam com a posse da [...] América [...] por Portugal e Espanha e defendiam o direito de também extrair o pau-brasil. Com a ajuda de alguns grupos indígenas,

os franceses foram cortando e levando madeira.” (PILETTI, N; PILETTI, C; LEMOS, 2009, p. 154-155).

Abordagem semelhante, sobre o trabalho dos índios no Brasil colonial, surge quando os autores do livro didático comentam o conteúdo de uma xilogravura, representando indígenas na “[...] condição de escravos, trabalhando na produção de açúcar” e, explicando que nas ocasiões em que “faltava mão-de-obra africana para esse trabalho, os senhores de engenho utilizavam os indígenas escravizados.” (PILETTI, N; PILETTI, C; LEMOS, 2009, p. 171).

Porém, esta percepção do trabalho indígena, muitas vezes explorado de maneira compulsória, como uma de suas principais contribuições para o desenvolvimento da colonização do Brasil, é eclipsada por uma visão mais positiva acerca do papel desempenhado pelos índios neste contexto.

Desta forma, os autores do livro didático levam em consideração a relevância dos saberes indígenas para a colonização do Brasil. Isto é destacado quando se discorre sobre as dificuldades que os portugueses tiveram de enfrentar para se adaptarem ao ambiente tropical da colônia, minoradas pelo apoio dos indígenas, que os **ensinaram** a como “se proteger do clima e dos animais, a preparar os alimentos, a fabricar utensílios e a explorar as matas.” (ALGRANTTI apud PILETTI, N; PILETTI, C; LEMOS, 2009, p. 210, grifo nosso).

O indígena é observado como **provedor**, acentuando-se que no período colonial, por ocasião da falta de mulheres brancas, coube às índias assumir aquele papel. “Elas **ensinaram** os colonos a socar o milho, a preparar a mandioca, a trançar fibras, a fazer redes e a moldar o barro. Nos séculos subsequentes, as portuguesas uniram-se a elas para **comandar** as grandes vivendas rurais [...]”. (ALGRANTTI apud PILETTI, N; PILETTI, C; LEMOS, 2009, p. 210, grifos nossos).

Neste particular, percebemos, nas narrativas do livro didático acerca dos papéis desempenhados pelos indígenas para a colonização do Brasil, a presença de termos que sintetizam o significado de contribuição positiva, já que naquela conjuntura, eles eram os “provedores”, “ensinaram” e “comandaram”. (PILETTI, N; PILETTI, C; LEMOS, 2009).

As expressões que conotam a ação dos indígenas no seio de suas organizações sociais também são recorrentes nos discursos do livro didático. Neste sentido, a capacidade de agência dos índios na defesa de seus direitos, é anunciada por meio do emprego de termos como “representação política”, “inserção”, “realização”, “atuação” e “alianças”. (PILETTI, N; PILETTI, C; LEMOS, 2009, p. 142).

O protagonismo dos índios neste livro didático é também focalizado por meio de uma fotografia, que retrata o *Monumento à Resistência dos Povos Indígenas*, erigido pelos Pataxó no Monte Pascoal em 2001, com o objetivo de marcar a passagem dos 500 anos de invasão dos territórios indígenas a partir da visão dos próprios índios.

A descrição emblemática que se faz do conteúdo imagético do *Monumento à Resistência* no livro didático, transmite significações interessantes, que ressaltam aspectos da diversidade cultural e do protesto dos povos indígenas contra séculos de opressão.

> Na sua base circular, construída com pedras e concreto, foi reservado um grande espaço para a dança. Na área mais central, emerge um mapa do Brasil, cujo perímetro feito de concreto terá grafados os nomes de todos os povos indígenas. Dentro do mapa, será cultivado um jardim de ervas medicinais, onde cada povo poderá plantar espécies comuns em suas regiões. Em torno da base circular, erguem-se cinco grandes colunas em forma de arcos que quase se encontram no alto. Elas significam os cinco séculos de resistência indígena. (JORNAL PORANTIM apud PILETTI, N; PILETTI, C; LEMOS, 2009, p. 148).

Portanto, a efetivação da análise de *História e vida integrada*, permite-nos concluir que as suas imagens e textos constituem discursos acerca das ações indígenas, em que se enfatizam a sua diversidade cultural e de denominações étnicas, a demonstração da complexidade de suas práticas e organizações sociais e das significações que os próprios índios constroem acerca delas. Neste livro didático, os indígenas possuem voz ativa e se expressam, por meio de opiniões autônomas, sobre os seus pontos de vista particulares.

Nas imagens do livro didático que transmitem sentidos sobre a diversidade cultural e o protagonismo indígena, os índios, geralmente, são retratados em diferentes contextos sócio-históricos, desempenhando atividades cotidianas (confecções de arte plumária ou de palha), em cenas da vida familiar, em situações rituais e/ou de lazer. Os indígenas portam vestuários e ornamentações corporais características de suas etnias, como colares de contas, vestidos, cocares e braceletes de plumas, tecidos e metais dourados, além de pinturas coloridas que paramentam várias partes de seus corpos. Os produtos da arte corporal dos indígenas (labretes, sacolas, brincos, bandoleiras, entre outros), impregnados de significações específicas, e monumentos, como o descrito nos parágrafos anteriores, podem ser vistos como símbolos da diversidade e do protagonismo indígena, expressos como ato de protesto e resistência cultural.

No livro didático, as culturas indígenas não são vistas como estáticas, mas sim como dinâmicas, pois, elas se modificam e se adaptam às novas condições sociais impostas por

diferentes conjunturas sócio-históricas, no sentido de que se preservem os seus traços mais característicos.

Por fim, a agência indígena está presente nos discursos manifestos pelas imagens e textos do livro didático, pois, no transcorrer de suas narrativas, os índios são “provedores”, “ensinam”, “comandam”, possuem “representação política”, “atuação”, “inserção” e efetivam “realizações” e “alianças”. (PILETTI, N; PILETTI, C; LEMOS, 2009).

3.4. Conhecendo *História Sociedade e Cidadania – Nova edição: 7º ano*

História Sociedade e Cidadania – Nova edição: 7º ano (2009), livro didático da autoria de Alfredo Boulos Júnior, é parte da coleção *História Sociedade e Cidadania*, dedicada ao Ensino Fundamental (5ª/6º a 8ª/9º série/ano), publicada pela editora FTD.

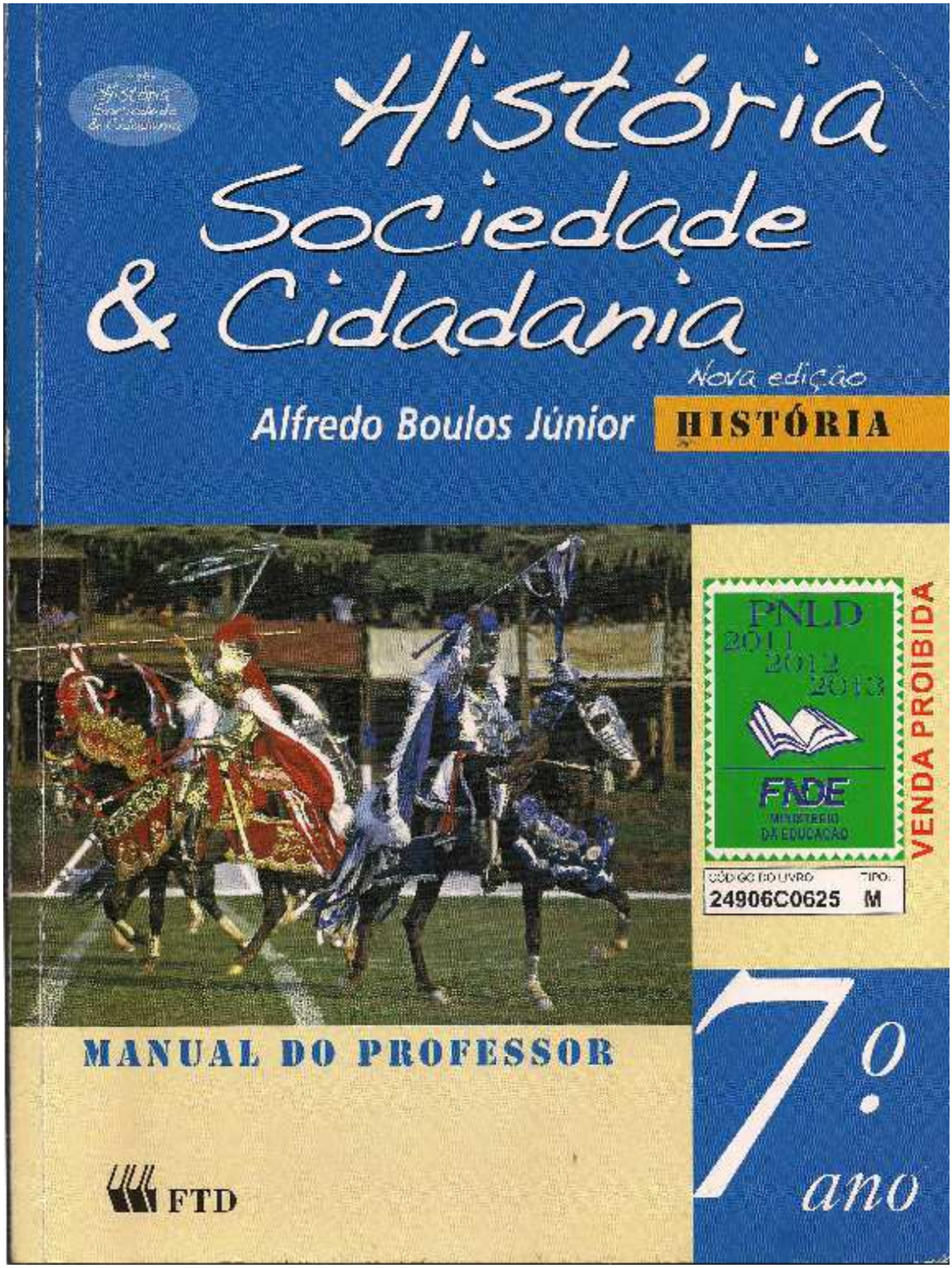
Alfredo Boulos Júnior[52] é mestre em História Social pela USP, doutor em Educação, História e Sociedade pela PUC/SP. Lecionou a disciplina História no Ensino Fundamental em escolas das redes pública e particular e em cursos pré-vestibulares e assessorou a Diretoria Técnica da Fundação para o Desenvolvimento da Educação, em São Paulo. Para além de *História Sociedade e Cidadania*, publicou pela editora FTD, as coleções *Construindo Nossa Memória* e *O Sabor da História*.

História Sociedade e Cidadania apresenta dimensões de 20,5 x 27,5 cm e um total de 288 páginas, divididas em folha de rosto ou frontispício, verso da folha de rosto, apresentação, agradecimentos, sumário e texto da obra, dividido em 15 capítulos e 4 unidades, organizadas da seguinte forma: 1. *A Europa Medieval*; 2. *Árabes, africanos e chineses*; 3. *Mudanças na Europa*; 4. *América e Europa: encontros e desencontros*.

O livro didático, cuja junção das páginas é feita por costura e colagem, possui capa (fig.31) confeccionada em papel similar ao *offset* 180 g, policromada, apresentando, na margem superior esquerda, no interior de um gráfico em forma de círculo, o título da coleção em fontes brancas de 4 mm, caixa baixa e em itálico. Na margem superior, centralizado, surge o título da obra, impresso em fontes brancas, em caixa baixa e itálico, medindo 1,8 cm. 2 cm abaixo, também centralizado, localizamos o nome do autor, grafado em fontes brancas de 7

[52] As informações sobre o autor foram extraídas do site da editora FTD na Internet, frontispício da edição do livro didático aqui analisado e do currículo *Lattes*, disponível em:<http://lattes.cnpq.br/1421259871718064>. Acesso em 20 dez. 2011. Consideramos o registro no texto das informações contidas no frontispício do livro didático aqui analisado. Porém, cabe aqui esclarecer que há alguns desencontros nos dados sobre a formação acadêmica do autor disponibilizados pelas fontes aqui consultadas e que a última atualização do seu currículo *Lattes* data de 17 de setembro de 2004.

Figura 31 – Capa do livro *História Sociedade e Cidadania – Nova edição: 7º ano* (2009).



mm, caixa baixa e em itálico. Logo à direita, surge uma tarja na cor laranja, onde se inseriu o nome “História”, grafado em fontes pretas, em caixa alta, de 6 mm.

No centro da capa, introduziu-se uma fotografia, realizada por Juca Martins, que retrata dois cavaleiros na Festa da Cavalhada em Pirenópolis, Goiás. Ao seu lado, mais à direita, no interior de um quadro verde, margeado por um detalhe branco, surge a identificação do PNLD 2011, 2012 e 2013, grafada em fontes azuis, em caixa alta, medindo aproximadamente 5 mm. Abaixo, uma pequena ilustração representa um livro aberto sobre um traço horizontal azul, que divide o quadro e sob o qual se insere a sigla FNDE (Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação), grafada em fontes azuis de 7 mm, itálico e em caixa alta, sobre a inscrição do Ministério da Educação, impressa em fontes azuis de 3 mm e em caixa alta.

Logo abaixo, insere-se outro quadro branco com informações sobre o número do código e o tipo do livro, ao lado direito, observamos, na vertical, a inscrição “VENDA PROIBIDA”, impressa em fontes vermelhas de 5 mm e em caixa alta, além da indicação do nível de ensino ao qual se direciona o livro, “7º ano”, grafada em fontes brancas, em itálico e em caixa baixa, sendo que o número ordinal (“7º”) possui dimensão de 5 cm e a inscrição por extenso (“ano”), possui dimensão de 8 mm. Na extremidade inferior esquerda, localizamos a informação de que o exemplar é um “manual do professor”, grafada em fontes azuis de 6 mm e em caixa alta. Abaixo, estão a logomarca e o nome da editora, impresso em fontes pretas de 5 mm e em caixa alta.

Na lombada do livro didático, encontramos inscrições dispostas verticalmente, como a logomarca da editora, o título da obra, a disciplina e o nível de ensino ao qual está vinculada. Na contracapa, reprodução da letra do “Hino Nacional”, numerações do ISBN e do código de barras da obra, além de informes sobre o seu caráter reutilizável.

As páginas de abertura das unidades e dos capítulos do livro didático apresentam imagens e questionamentos acerca dos conteúdos a serem trabalhados. Nos interstícios dos textos nucleares, aparecem as seções *Dialogando*, *Para Saber Mais* e *Para Refletir*. Conceitos considerados mais complexos estão grifados em amarelo e definidos de maneira clara nas margens das páginas.

As atividades, introduzidas ao final de cada capítulo, estão divididas nas seções *Atividades*, *Atividades de aprofundamento*, *A imagem como fonte* e *O texto como fonte*. Aí, ainda surge a seção *Livros, sites e filmes*, onde são apresentadas referências de filmes, sites e de bibliografias pertinentes ao conteúdo tratado em cada capítulo, e que apresentam potencial

de utilização didática. O livro didático apresenta também as seções *Bibliografia*, *Mapas de apoio e Glossário*.

O livro didático disponibiliza manual do professor, que objetiva subsidiar a atividade docente, dividido em duas partes: a primeira, tratando de pontos gerais da coleção e, a segunda, abordando os aspectos variantes do volume dedicado ao 7º ano. O primeiro tipo de manual se divide nos seguintes capítulos: 1. *Visão de História da coleção*; 2. *Proposta didático-pedagógica*; 3. *O trabalho com imagens*; 4. *Assessoria África*; 5. *Projeto de Trabalho Interdisciplinar*; 6. *Avaliação*, além da indicação de uma *bibliografia geral*. Já o segundo tipo de manual, apresenta os objetivos para cada unidade do livro didático, textos para o professor, sugestões de atividades, sugestões de aproximações didáticas aos conteúdos dos capítulos, bibliografia adicional para cada unidade, respostas e comentários das atividades do livro do aluno e comentários sobre a seção *A Imagem como Fonte*.

História Sociedade e Cidadania alinha-se a uma visão da História que vincula o conhecimento do passado às problemáticas propostas pelo presente, de acordo com a concepção de História propalada por Marc Bloch e a escola dos *Annales*.[53] Neste sentido, entende-se que

> [...] longe de ser uma disciplina voltada para o passado, sem conexões com o presente, a História tem como pré-requisito fundamental a imersão nas questões que afetam os vivos: é a ciência dos seres humanos no tempo, como bem disse Marc Bloch (2001 apud BOULOS JÚNIOR, 2009).

O livro didático parece ainda seguir a proposição de valorização da cidadania, ressaltando que ela deve gerar atitudes de solidariedade, cooperação, respeito às diferenças e repúdio às injustiças, às desigualdades sociais e a todas as formas de preconceito (BOULOS JÚNIOR, 2009). Neste sentido, é que no livro, assim como nos demais volumes da coleção, busca-se valorizar aspectos relativos à diversidade étnico-cultural da população brasileira e

[53] Marc Bloch (1886-1944) e Lucien Febvre (1878-1956) criaram uma revista de título eloqüente*: Annales d'histoire économique et sociale*, denominada em 1946 *Annales: economie-société-civilisation*, e, desde 1993, *Annales: Histoire et sciences sociales*. Essa revista assumiu o caráter de lugar de pesquisa e de combate, base das ações de um movimento intelectual de renovação francesa da História (grupo ou escola dos *Annales*) que buscou romper com a escola metódica, representada pelos historiadores Charles Langlois e Charles Seignobos, marcada, desde o final do século XIX, pela prática de uma História Política factual, escrita basicamente por meio da consulta a documentos oficiais. O movimento dos *Annales* propunha a ampliação da noção de objeto histórico, pois, quebrando as barreiras do político, considerava que "tudo é objeto da história" (economia, social, religião, artes, entre outros), e a ampliação da noção de fonte histórica que, além do documento escrito, deveria englobar tudo aquilo que falasse sobre as ações do homem no tempo (fontes materiais, orais, entre outras). Outra inovação propalada pelo movimento foi a ideia de que entre o passado e o presente não há separação estanque, pois a história contemporânea, a análise do presente era que forneceria o mapa e o ritmo da pesquisa histórica. (TÉTART, 2000).

enfatizar a abordagem dos sujeitos históricos nas lutas por seus direitos (BRASIL, 2010b, p. 57).

3.4.1. Características gerais das imagens sobre indígenas em *História Sociedade e Cidadania*

História Sociedade e Cidadania – Nova edição: 7º ano, apresenta 80 imagens que se relacionam à temática indígena, correspondentes a 19,9% das ocorrências, num quadro geral de 401 imagens presentes no decorrer de todo o livro didático. Estas imagens sobre indígenas estão distribuídas no interior dos capítulos que constituem, predominantemente, a unidade 4 do livro didático, intitulada *América e Europa: encontros e desencontros*, cujos conteúdos versam sobre os povos da América pré-colombiana (astecas, maias e incas) e suas culturas, os processos de colonização espanhola e portuguesa da América, e sobre os povos indígenas no Brasil, suas vivências e experiências no contexto contemporâneo.

Entre os tipos de imagens de conteúdo indígena mais recorrentes, destacamos a fotografia, com 43 ocorrências nas laudas do livro didático, o que corresponde a 53,75% do total de figurações de temática indígena. Logo em seguida, temos as pinturas, com 14 aparições (17,5%), as gravuras e ilustrações, além dos mapas, contabilizando, juntos, 14 aparições, conformando 17,5% do total das imagens de temática indígena.

O autor e os editores do livro didático, optaram, preferencialmente, pelo trabalho com imagens de temática indígena policromáticas ou coloridas, inserindo 78 figuras (97,5%) desta natureza, em detrimento do número reduzido de ilustrações em preto e branco, com somente 2 ocorrências, correspondendo a apenas 2,5% das imagens de conteúdo indígena do livro didático.

Já no que diz respeito às temáticas que obtiveram maior ênfase entre as imagens de conteúdo indígena do livro didático, as artes corporais e utilitárias assumiram posição privilegiada, com 19 aparições (23,75%), seguidas das figuras relativas à identificação étnico-cultural e que tratam da questão do trabalho, somando, respectivamente, 13 (16,25%) e 10 (12,5%) ocorrências.

Em *História Sociedade e Cidadania*, como veremos adiante, os índios são vislumbrados como agentes históricos ativos. Eles surgem aí como personagens atuantes, envolvidos em complexas dinâmicas de constituições identitárias, motivados, entre outros interesses, pela necessidade de preservação de suas especificidades étnico-culturais. São,

sobretudo, sujeitos de habilidades ecléticas, cujas realizações intelectuais se expressam nas mais variadas dimensões de atuação da criatividade humana.

3.4.2. *História Sociedade e Cidadania*: reflexões sobre a agência e a imagem indígena

A agência indígena, em *História Sociedade e Cidadania*, é expressa por meio de imagens e textos, que veiculam discursos sobre as formas de organização do trabalho e da vida dos índios antes do contato com os europeus, suas especificidades étnico-culturais e os processos de resistência no contexto contemporâneo das relações travadas com a sociedade nacional, além de seu protagonismo na defesa dos direitos à posse da terra e da preservação de suas culturas.

As apreciações sobre os indígenas neste livro apontam para a valorização de alguns aspectos culturais dos diferentes povos ameríndios do período pré-colonial, destacando-se suas realizações originais em áreas como, por exemplo, o artesanato, a economia (comércio e agricultura), a arquitetura, os jogos, entre outras.

Neste particular, Boulos Júnior, apresentando duas fotografias coloridas, uma de um escudo e outra de um cocar, confeccionados por artesãos astecas, salientou o "requinte desse tipo de artesanato, feito com plumas", e, apontou ainda, que para além destas artes, "os artesãos astecas destacavam-se também na ourivesaria e na joalheria." (BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 188).

As descrições e comentários acerca do mural do artista mexicano Diego Rivera (1945-1952), intitulado *A grande cidade de Tenochtitlán*, fazem referências à complexidade do comércio e da composição arquitetônica da capital do Império Asteca. Como o próprio Boulos Júnior considerou na legenda desta imagem:

> Em primeiro plano, vemos o movimentado mercado asteca. Entre os vários produtos ali comercializados, havia tecidos coloridos, esteiras, utensílios domésticos, plumas de *quetzal*, uma ave rara, e jóias de ouro, prata e cobre. Ao centro e ao fundo, estão os canais, aquedutos e, em detalhe, as chinampas (pequenas ilhas ou canteiros artificiais, nas quais eram cultivadas flores, verduras e plantas medicinais). (BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 186).

Várias são as imagens introduzidas neste livro didático que enfatizam a qualidade e importância das construções (casas, palácios, templos, observatórios, aquedutos, entre outras) realizadas pelos povos ameríndios. Neste sentido, o autor do livro apontou que a cidade de Chichen-Itzá (México), que possui templos como o dos "Guerreiros" e o "Palácio das Mil

Colunas", construída por volta do ano 440, foi eleita recentemente uma das Sete Novas Maravilhas do Mundo e considerada Patrimônio Histórico Mundial. (BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 190).

A agricultura, importante atividade produtiva dos povos da América pré-colombiana, principalmente os da América Central, como os maias, foi observada como tarefa em que se aplicava o maior grau de inventividade tecnológica, pelo fato de ser desenvolvida em territórios que, geralmente, não apresentavam condições climáticas e de solo apropriadas para o seu desempenho satisfatório.

Assim, pretendendo acentuar o avanço tecnológico dos maias na agricultura, através de um desenho que representa 3 indígenas trabalhando no plantio e colheita de gêneros nativos, Boulos Júnior acrescentou que "[...] os camponeses cavavam canais para irrigar as pequenas mudas de milho, uma vez que o terreno era extremamente seco por causa do sol constante na região, o que se pode deduzir pela vegetação nativa que crescia pelo milharal - o cacto - típica de solos áridos."(BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 191).

Há, ainda, abordagens que revelam a valorização das ciências dos índios americanos e a sua importância para o desempenho satisfatório das atividades cotidianas. Desta maneira, ao inserir uma ilustração do século XVI (fig.32), de autoria atribuída a Felipe Guaman Poma de Ayala, que mostra um inca manuseando o quipu, Boulos Júnior explicou que

> O povo inca não desenvolveu a escrita, mas possuía um interessante sistema de registro: o quipu. O quipu era um cordão no qual estavam amarrados vários cordões menores, de cores e tamanhos variados, onde se faziam diferentes tipos de nós. As cores dos cordõezinhos permitiam identificar os tipos de objetos. Os nós indicavam quantidades e datas. O nó mais próximo da ponta do cordãozinho correspondia à unidade, o seguinte referia-se às dezenas, e assim sucessivamente. Pelo quipu, o imperador tinha informações sobre a população, a administração e a economia. O quipu registrava tipos, quantidades de produtos armazenados, datas, número de pessoas, animais, armazéns existentes no Império. O nome do armazém e da região representada, bem como outros detalhes, era memorizado por especialistas treinados para essa tarefa. (BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 197).

Neste particular, Lévi-Strauss (1989), observou que a ciência primitiva não visava apenas responder às necessidades práticas, mas também correspondia aos anseios intelectuais dos nativos, pelo estabelecimento de uma ordenação racional e abstrata da natureza. Para este antropólogo, a ciência não é necessariamente eficaz no plano prático. Ela, antes, corresponde às exigências intelectuais ao invés de satisfazer às necessidades. Todo o objeto da ciência pura é conduzir a seu ponto mais alto e consciente a redução do modo caótico de percepção. A

Figura 32 – Página do livro *História Sociedade e Cidadania* (2009). Imagem de ilustração do século XVI, de autoria atribuída a Felipe Guaman Poma de Ayala, que mostra um inca manuseando o quipu.

PARA SABER MAIS

O QUIPU

O povo inca não desenvolveu a escrita, mas possuía um interessante sistema de registro: o quipu. O quipu era um cordão no qual estavam amarrados vários cordões menores, de cores e tamanhos variados, onde se faziam diferentes tipos de nós.

As cores dos cordõezinhos permitiam identificar os tipos de objetos. Os nós indicavam quantidades e datas. O nó mais próximo da ponta do cordãozinho correspondia à unidade, o seguinte referia-se às dezenas, e assim sucessivamente. Pelo quipu, o imperador tinha informações sobre a população, a administração e a economia. O quipu registrava tipos, quantidades de produtos armazenados, datas, número de pessoas, animais e armazéns existentes no Império. O nome do armazém e da região representada, bem como outros detalhes, era memorizado por especialistas treinados para essa tarefa. Durante a conquista da América, os espanhóis queimaram milhares de quipus, que certamente poderiam ter-nos revelado muito sobre os incas e sua história.

Ilustração de c. 1560-1599 mostrando uma inca manuseando o quipu.

Atividades

Ver respostas das atividades no Manual do Professor, página 92.

1 Para estudar os povos da América, recorremos a fontes materiais, escritas, orais. Cite uma fonte *material*, uma *escrita* e uma *oral* que você usaria para estudar a história de sua escola.

2 Observe o mapa da página 184, "Povos da América no início do século XVI", e, a seguir:

a) destaque um povo da América do Norte, um povo da América do Sul e um povo da América Central;

b) escolha um desses povos e, com base neste livro ou em uma pesquisa, elabore no caderno um parágrafo como se você fosse apresentar esse povo a um colega que nada sabe sobre ele.

3 Compare a história ao mito do surgimento da civilização asteca.

exigência de ordem, fundamento de todo o pensamento humano, constitui-se como base do conhecimento (LÉVI-STRAUSS, 1989, p. 24).

Os hábitos de lazer dos povos indígenas foram ressaltados pelas imagens e textos de *História Sociedade e Cidadania*. Utilizando-se de um desenho, onde observamos 5 astecas competindo em uma arena, rodeada de espectadores, Boulos Júnior descreveu a prática da modalidade esportiva do *tlachtli*, "um jogo de bola bastante popular entre os astecas que lembra tanto o futebol como o basquete". (BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 188).

> As duas equipes adversárias se enfrentavam em um campo em forma de T maiúsculo. A bola, de borracha e bastante pesada, só podia ser tocada e lançada com os joelhos ou os quadris. Os jogadores esforçavam-se para fazê-la passar entre dois anéis de pedra fixados nas muralhas laterais, mais ou menos como nas cestas de basquete. (BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 188).

No livro didático, aparecem referências às especificidades culturais dos povos indígenas brasileiros através da apresentação de imagens que representam a cerimônia ritual do *quarup*, característica dos índios do Alto do Xingu. À página de abertura do capítulo 12, intitulado *Povos indígenas no Brasil*, inseriram-se 2 fotografias (fig.33), retratando, respectivamente, a dança e a pintura ritual dos troncos das árvores denominados *quarup*, que dão nome ao ritual. Em seguida, Boulos Júnior relaciona a seguinte descrição às imagens:

> Quarup é o nome que os Kamaiurá [...] dão ao tronco de uma árvore nativa da região. A cerimônia que recebe esse nome é realizada por ocasião da morte de um líder indígena do sexo masculino ou feminino. Segundo a crença dos xinguanos, foi dessa árvore que o demiurgo (espécie de herói criador) fez as mulheres. Antes do ritual, os troncos são enfeitados e pintados de acordo com o sexo do morto [...]; há uma decoração para os homens e outra para as mulheres. Quando anoitece, os parentes do morto (ou da morta) sentam-se ao redor dos troncos e choram a sua morte até a madrugada, enquanto os xamãs (líderes religiosos) rezam e tocam suas maracás. Depois disso, ninguém mais deve prantear a pessoa que morreu, pois considera-se que, a partir daquele ritual, ela renasceu. Quando amanhece, começam a chegar os convidados das demais aldeias do Xingu; eles são recebidos com beiju, mingau de farinha de mandioca e peixe moqueado [...]. Depois de se alimentarem, vão assistir às lutas corporais chamadas huka-huka (nome de origem kamaiurá que está associado aos gritos dos lutadores ao se enfrentarem, imitando o rugido da onça). Esse é o momento mais popular da festa. (BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 202).

Apesar da intenção do autor do livro didático de transmitir significações sobre as singularidades culturais dos indígenas, por meio de imagens como as acima mencionadas, que retratam os índios de uma maneira "tradicional", com os corpos nus ou seminus,

Figura 33 – Página do livro *História Sociedade e Cidadania* (2009). Imagens das fotografias que retratam a dança e a pintura ritual do *quarup*.

12

Povos indígenas no Brasil

Observe estas duas cenas com atenção. Elas mostram aspectos do quarup, cerimônia realizada no Parque Nacional do Xingu. Você já viu ou ouviu falar do quarup? Sabia que quarup é também o nome de uma árvore? Sabe qual é o significado dessa cerimônia? Sabe quando, onde e por que ela acontece? E esses homens na foto em detalhe? Será que a imagem maior tem relação com a menor?

Indígenas da etnia Waurá durante o quarup, na região do Xingu.

paramentados com ornamentações específicas (pinturas, joelheiras, tornozeleiras, brincos e cocares de plumas coloridas), vivendo em aldeias isoladas nas florestas e participando de cerimônias rituais que, supostamente, conservam suas características milenares intactas, o que a utilização de imagens desta natureza parece sugerir é a percepção de um índio "exótico", "essencializado", distante da realidade cotidiana da sociedade nacional e, consequentemente, distante da realidade dos alunos e professores, consumidores do livro didático.

Desta forma, as abordagens deste livro didático acabam se distanciando daquelas realizadas, por exemplo, pelas pesquisas antropológicas que, partindo da perspectiva de análise do contato cultural, desde meados da década de 1960, transmitem percepções acerca do índio como um indivíduo mais próximo do convívio com a sociedade nacional, vivendo nas cidades, atuando como militar e/ou reservista das Forças Armadas, o índio "crente" (convertido ao credo protestante) e o índio que participa da vida política como eleitor. (OLIVEIRA, 1972a; OLIVEIRA, 1972b).

A visão finalista, pessimista, acerca dos índios do Brasil contemporâneo, que teriam suas culturas e populações extintas pelo contato mais intenso com o homem branco, é contrariada pelas proposições e dados censitários disponibilizados em tabelas do livro didático.

Para Boulos Júnior, "afirmou-se que o contato com o civilizado levaria os povos indígenas ao desaparecimento. *Hoje os próprios indígenas discordam disso e dizem que acreditam em si e em sua sobrevivência*." E, acrescentou: "os números dão razão a eles. Entre 1970 e 1991, a população indígena saltou de 97 mil para 294 mil. Posteriormente, continuou crescendo [...]", como informaram os dados extraídos do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), inseridos em tabelas e gráficos, que dão conta do aumento populacional dos povos indígenas de 294 mil, no ano de 1991, para 940 mil indivíduos, no ano de 2008. (BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 209, grifo nosso).

Neste sentido, o livro didático parece associar suas proposições acerca do crescimento populacional indígena no Brasil dos últimos anos, ao que atestam as obras antropológicas sobre o protagonismo indígena, que o relaciona, geralmente, ao fenômeno da "etnogênese" ou "reetnização". Por meio deste fenômeno, os povos indígenas, que devido às pressões sociais externas e à estigmatização dos seus costumes tradicionais, foram forçados a esconder e a negar suas identidades tribais como estratégia de sobrevivência, estão reassumindo e recriando as suas tradições indígenas (LUCIANO, 2006, p. 28).

O protagonismo indígena, as lutas de suas lideranças pela defesa dos direitos à terra, melhores condições de saúde e educação e pela preservação de suas culturas, são elementos

destacados em *História Sociedade e Cidadania*. Nele, é citada a existência de mais de 180 organizações indígenas e indigenistas (organizações de não-índios favoráveis às causas indígenas) no Brasil, tais como: a União das Nações Indígenas (UNI), fundada em 1980, a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia (Coiab), fundada em 1992 e o Conselho Indigenista Missionário (Cimi), ligado à igreja católica (BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 210).

Entre as imagens relacionadas à luta pela terra, aparece a fotografia (fig.34) de uma aldeia Yanomami, encimada por outra, onde surge a figura do pajé Davi Kopenawa Yanomami, personagem das mais famosas entre as lideranças indígenas na atualidade. Além destas, outra fotografia destaca a atuação da advogada indígena Joênia Batista de Carvalho, na defesa das causas fundiárias.

A legenda desta última imagem faz referências à atuação política da advogada Joênia Batista, e ao ineditismo de sua graduação acadêmica na área do Direito. Como podemos ler abaixo da fotografia:

> Indígenas participam de audiência pública em comissão do Senado sobre demarcação da Terra Indígena Raposa do Sol. Falando ao microfone, vemos a advogada que defende a causa indígena, Joênia Batista de Carvalho, mais conhecida como Joênia Wapichana, em referência a sua etnia. Ela ficou conhecida também por ser a primeira indígena graduada em Direito no Brasil. (BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 211).

As ações de preservação das culturas indígenas, neste livro didático, são estreitamente relacionadas às atividades educacionais. Neste sentido, indiciaram-se as novas conquistas dos índios neste setor, como foi “a Lei n.11645, de 2008, que torna obrigatória a inclusão de conteúdos sobre cultura afro-brasileira e indígena nas escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, públicas e particulares de todo o Brasil.” (BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 212).

O autor do livro didático demonstra a importância atribuída pelas empresas educacionais indígenas ao aprendizado das línguas nativas pelas crianças, através da leitura e da escrita, para a manutenção de suas culturas. Assim, ao lado de uma fotografia que retrata 3 estudantes e 1 professor indígenas, em escola da etnia Xavante, na aldeia de Pimentel Barbosa, Mato Grosso, o autor do livro observou que neste tipo de instituição “[...] as crianças são alfabetizadas por professores indígenas na língua de seu próprio grupo e em português. Isso aumenta a esperança de preservação das culturas indígenas.” (BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 213).

Figura 34 - Página do livro *História Sociedade e Cidadania* (2009). Imagens de fotografias que retratam a aldeia Yanomami e o líder indígena Davi Kopenawa Yanomami.

O guarani é a língua com maior número de falantes (90 mil pessoas). Comente com os alunos que 110 línguas indígenas possuem menos de 400 falantes.

Dialogando **Você sabe qual é a língua indígena mais falada no Brasil atualmente?**

Em 2008, os cerca de 940 mil indígenas estavam agrupados em 227 povos, que falavam 180 línguas, das quais apenas metade havia sido estudada e era, de fato, conhecida.

As lutas indígenas

Há tempos os indígenas vêm lutando pelo reconhecimento de seus direitos à terra, à saúde e à educação, entre outros. Nas últimas décadas, a organização e a força dos povos indígenas vêm crescendo. Há atualmente mais de 180 organizações indígenas, isto é, organizações lideradas pelos próprios índios, entre as quais cabe citar: a **União das Nações Indígenas** (UNI), fundada em 1980, e a **Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia** (Coiab), fundada em 1992. Há ainda o trabalho de organizações indigenistas (organizações de não índios favoráveis à causa indígena), como o **Conselho Indigenista Missionário** (Cimi), ligado à Igreja Católica.

Veja o que diz Davi Yanomami:

"Na nossa terra temos muitas serras. Dentro das serras moram os Xapori, Hekura, os espíritos da natureza. As serras são lugares sagrados [...] onde os espíritos dos mortos re-

Foto de aldeia Yanomami; em detalhe, a imagem do pajé Davi Kopenawa Yanomami, um dos principais líderes indígenas da atualidade.

Os grupos indígenas, neste particular, poderiam ser observados como comunidades imaginadas por meio da língua. Para Benedict Anderson, as línguas aparecem mais arraigadas do que qualquer outra coisa nas sociedades contemporâneas, ao mesmo tempo, nada as liga efetivamente aos antepassados mais do que a língua. É por meio dela que se reconstituem passados, imaginam-se solidariedades, sonham-se futuros. (ANDERSON, 1989, p. 158-159).

O livro didático, através de textos e imagens, revela que a conservação das línguas nativas é importante estratégia utilizada pelas lideranças indígenas, via ações educacionais, para a manutenção de sinais diacríticos entre suas culturas. A língua materna age como elemento aglutinador entre os membros das comunidades, gera alianças afetivas e sentimento de continuidade com um passado longínquo que remonta aos seus ancestrais.

Desta forma, o conhecimento sobre as singularidades culturais dos índios brasileiros foi associado à distinção das línguas faladas pelos diferentes grupos indígenas. Assim, neste livro didático, observamos a classificação, em tabelas coloridas (fig.35), das línguas indígenas faladas no país, de acordo com seus troncos (tupi e macro-jê) e suas respectivas famílias.

Abaixo destas tabelas, encontramos duas fotografias que retratam, respectivamente, uma "moça Kamaiurá, falante de uma língua da família tupi-guarani, do troco tupi", e "crianças Kaiapó, falantes de uma língua da família macro-jê." (BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 203).

Ainda tratando das especificidades culturais dos grupos indígenas, logo na página de abertura do capítulo 11 do livro didático, intitulado *Astecas, maias e incas*, Boulos Júnior busca desconstruir, em certa medida, por meio de imagens e textos, a noção difundida de "índio genérico". Através da apresentação de 4 fotografias (fig.36), que retratam indivíduos de diferentes etnias indígenas, respectivamente, guarani, asteca, inca e xavante, o autor tenta demonstrar as peculiaridades de denominação e cultura de cada um desses povos.

Segundo Boulos Júnior,

> Sabe-se que muitas pessoas vêem os indígenas como se fossem todos iguais, um só povo, chamando os diferentes povos indígenas de "índios". Sabemos, no entanto, que a palavra "índio" nasceu a partir de um erro histórico. Ao chegar à América, Colombo pensou ter chegado às Índias e, por isso, chamou de índios os nativos do continente. Ocorre, porém, que o "índio" genérico não existe. Existem os astecas, os incas, os Guarani, os Xavante, os Yanomami e muitos outros. Os povos indígenas são diferentes entre si e cada um deles se vê como um todo. Um asteca, um guarani, um xavante ou um yanomami, mesmo em contato com a nossa sociedade, continua se vendo como asteca, guarani, xavante ou yanomami. (BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 182).

Figura 35 – Página do livro *História Sociedade e Cidadania* (2009). Imagens das tabelas de classificação linguística dos índios brasileiros e das fotografias da "moça Kamaiurá" e "crianças Kaiapó".

Conhecendo os povos indígenas

Para conhecer melhor os povos indígenas, é importante estudar sua língua. Os estudiosos da linguagem costumam agrupar as línguas em famílias, e estas, em troncos. As línguas indígenas faladas no Brasil podem ser classificadas em dois troncos linguísticos principais: o **tupi**, com cerca de dez famílias, e o **macro-jê**, com 12.

TRONCO TUPI – Famílias	
Tupi-guarani	Arikém
Mondé	Munduruku
Aweti	Tupari
Juruna	Puruborá
Ranarana	Mawé (Sateré)

TRONCO MACRO-JÊ – Famílias	
Bororo	Botocudo
Maxacali	Guató
Rikbaktsa	Yatê (Fulniô)
Karajá	Otuyé
Jê	

O tronco macro-jê está representado apenas pelas nove famílias mais numerosas.

TEIXEIRA, Raquel F. A. As línguas indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. (Orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo; Global; Brasília: MEC; MARI; Unesco, 1998. p. 300-2.

À esquerda, moça Kamaiurá, falante de uma língua da família tupi-guarani, do tronco tupi. Acima, crianças Kaiapó, falantes de uma língua da família macro-jê.

Figura 36 – Página de abertura do capítulo 11 do livro *História Sociedade e Cidadania* (2009). Imagens das fotografias que representam indígenas de diferentes etnias.

capítulo 11

Astecas, maias e incas

Os fotografados têm em comum o fato de serem amerindios. No entanto, cada um deles pertence a um povo diferente. As pessoas da foto 1 são guaranis; o indivíduo da foto 2 é um asteca; a mulher da foto 3 é inca; e homem da foto 4 é um xavante. As diferenças de aparência entre os retratados pode ajudar a ilustrar a pluralidade dos povos indígenas da América. Sabe-se que muitas pessoas veem os indígenas como se todos eles fossem todos iguais, um só povo, chamando os diferentes povos indígenas de "índios". Sabemos, no entanto, que a palavra "índio" nasceu a partir de um erro histórico. Ao chegar à América, Colombo pensou ter chegado às Índias e, por isso, chamou de índios os nativos do continente. Sabe-se, porém, que o "índio" genérico não existe. Existem os astecas, os incas, os guaranis, os xavantes, os yanomami e muitos outros. Os povos indígenas são diferentes entre si e cada um deles se vê como um todo. Um asteca, um guarani, um xavante ou um yanomami, mesmo em contato com a nossa sociedade, continua se vendo como asteca, guarani, xavante ou yanomami.

Observe essas pessoas com atenção. Como estão vestidas? O que estão fazendo? O que elas têm em comum? Em que são diferentes? Você saberia dizer o país de cada uma delas? Quais delas fazem parte do povo brasileiro? Como você chegou a essa conclusão? Agora teste seus conhecimentos respondendo a qual povo pertence cada uma delas.

1

2

3

4

Como ponderou Stuart Hall, a globalização, para além de gerar um descentramento identitário, de caráter homogeneizador, possibilita o fortalecimento de identidades locais ou a produção de novas identidades (HALL, 2001, p. 84). Neste sentido, em *História Sociedade e Cidadania*, além de se enfocar, no contexto contemporâneo, o fortalecimento dos traços culturais e identitários de grupos indígenas específicos no Brasil, evidencia-se também o conjunto de características comuns, que garantem a semelhança entre eles e os diferencia dos demais povos, principalmente, dos não-índios. Entre elas, citam-se: a posse e o usufruto coletivo da terra, baseados na sua ocupação e beneficiamento, a divisão do trabalho por sexo e idade e o acesso privilegiado dos indivíduos aos conhecimentos necessários à sobrevivência física e cultural no interior de suas comunidades.

Neste particular, percebemos que, apesar da diversidade de suas culturas, os índios do Brasil concordam em aceitar a denominação genérica de "índio" ou "indígena" como um marcador identitário que une, articula e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro e, principalmente, para demarcar a fronteira étnica entre eles e os indivíduos de várias procedências, africana, asiática e europeia.

Portanto, podemos concluir que em *História Sociedade e Cidadania* os índios são observados, majoritariamente, como agentes e condutores de seus próprios destinos. No livro didático, enfatizam-se suas diversas estratégias de agência na defesa da preservação de suas culturas e pelo direito ao acesso e permanência na terra.

O livro didático lança novos olhares sobre as especificidades étnico-culturais dos povos indígenas, além de considerações acerca das dinâmicas sociais que interferem nos processos de identificação e diferenças étnicas. As realizações originais dos índios, tanto nas artes como na economia, ciência e esportes, foram pontos inovadores das abordagens deste livro didático. A partir delas, podemos constatar as intenções de valorização da diversidade cultural indígena, sobretudo, por meio das suas mais singulares manifestações de criatividade artística e inventividade tecnológica.

As imagens que constituem indícios da valorização das especificidades étnico-culturais indígenas e de seu protagonismo histórico no livro didático representam, geralmente, os índios paramentados com ornamentações corporais multicoloridas (pinturas, cocares, brincos, entre outras), confeccionadas artesanalmente, e desempenhando atividades em cenas da vida cotidiana que, possivelmente, reforçam os seus traços identitários enquanto grupos sociais diferenciados (danças, rituais, semeando a terra, tocando instrumentos musicais). Estas imagens também retratam os índios em cenas de litígios jurídicos, defendendo a garantia e a efetividade de seus direitos.

Apesar da intenção do autor do livro didático de buscar transmitir significações sobre as singularidades culturais dos indígenas, por meio de imagens que os retratam, geralmente, de maneira “tradicional”, com os corpos nus ou seminus, paramentados com ornamentações específicas, vivendo em recantos isolados das florestas e participando de cerimônias rituais que, supostamente, conservam suas características milenares intactas, o que a recorrência da utilização de imagens desta natureza gera é a visão de um índio “exótico”, “essencializado”, distante da realidade cotidiana da sociedade nacional e, consequentemente, distante da realidade dos alunos e professores, consumidores do livro didático.

Neste sentido, a utilização recorrente desta imagem do índio “tradicional”, “exótico” e “essencializado” no livro didático, faz com que as suas abordagens se distanciem daquelas realizadas, por exemplo, pelas pesquisas antropológicas que, partindo da perspectiva de análise do contato cultural, desde meados da década de 1960 transmitem percepções acerca do índio como um indivíduo mais próximo do convívio com a sociedade nacional, vivendo nas cidades, na condição de militar e/ou reservista das Forças Armadas, o índio “crente” (convertido ao credo protestante) e o índio que participa da vida política como eleitor. (OLIVEIRA, 1972a; OLIVEIRA, 1972b).

Em suma, os índios em *História Sociedade e Cidadania* são vislumbrados como agentes históricos. Eles surgem aí como personagens atuantes, envolvidos em complexas dinâmicas de constituições identitárias, motivados, entre outros interesses, pela necessidade de preservação de suas especificidades étnico-culturais. São, sobretudo, sujeitos de habilidades ecléticas, cujas realizações intelectuais se expressam nas mais variadas dimensões de atuação da criatividade humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, procuramos identificar os modos de adequação das imagens de temática indígena dos livros didáticos de História do PNLD 2011, por parte de seus autores e editoras, ao que estabelece a Lei 11.645/08. Para isso, elencamos a agência relacionada ao indígena como recorte para a análise, numa perspectiva alegórica, das imagens dos 4 livros didáticos aqui investigados.

Desta forma, no decorrer desta investigação, desenvolvemos reflexões visando, sobretudo, responder aos seguintes questionamentos: em contexto caracterizado pela difusão de políticas públicas educacionais, que prescrevem a valorização e o respeito à diversidade étnico-racial, de que modo os conteúdos dos livros didáticos de História, avaliados e distribuídos pelo PNLD 2011, refletem as disposições da Lei 11.645/08? Os autores de livros didáticos, a partir de uma visão relativizadora, atendem aos imperativos de respeito à diversidade cultural indígena, a valorização de suas contribuições e experiências? Ou perpetuam a visão eurocêntrica sobre os seus costumes e modos de vida? Os indígenas são protagonistas nas narrativas didáticas da História, observados como agentes ativos capazes de conduzirem de maneira eficaz e autônoma suas próprias ações a fim de alcançarem seus interesses coletivos? Ou eles ocupam apenas papéis secundários, passivos, enredados às experiências de dominação e exploração do colonizador?

Nos livros didáticos aqui analisados, percebemos uma variação positiva no que diz respeito às formas de abordagem da temática indígena, que se expressa por meio de duas modalidades distintas de agência. Na primeira, os índios são percebidos através de uma perspectiva etnocêntrica, que enfatiza o exotismo e a ingenuidade de suas práticas. Em tal situação, os indígenas são vislumbrados como sujeitos passivos e submissos, por meio de discursos que reverberam os ideais de conquista, dominação (cultural e/ou econômica), exploração e depopulação dos povos nativos, considerados como os elementos mais frágeis nas relações de poder assimétricas estabelecidas com a sociedade de não-índios. Já na segunda, os índios são observados como agentes históricos ativos, envolvidos em complexas dinâmicas de constituições identitárias, motivados, sobretudo, pela necessidade de preservação de suas especificidades étnico-culturais. Aqui, eles possuem voz ativa e assumem papéis de “provedores”, “ensinam”, “comandam”, possuem “representação política”, “atuação”, “inserção” e concretizam “realizações” e “alianças”.

Neste sentido, evidenciamos que os livros didáticos *Saber e Fazer História – História Geral e do Brasil, 7º ano* (COTRIM; RODRIGUES, 2009) e *Projeto Radix – História*

(VICENTINO, 2009) veiculam imagens dos índios em que se refletem as concepções etnocêntricas, características das visões construídas por cronistas e viajantes europeus do século XVI, que enfatizam o caráter exótico e manipulável dos costumes indígenas, concebidos como "ingênuos", além do viés evolucionista, propalado pelas teorias científicas do século XIX, observando os índios como indivíduos "atrasados" e "inferiores", que apenas logram alcançar estágios mais avançados de comportamento pela intervenção do homem branco "civilizado". Já os livros *História e vida integrada* (PILETTI, N; PILETTI, C; LEMOS, 2009) e *História Sociedade e Cidadania* (BOULOS JÚNIOR, 2009), elaboram perspectivas que enfatizam o protagonismo, reservando aos indígenas papéis de atores proeminentes, envolvidos, por exemplo, em complexas dinâmicas de constituições identitárias, motivados pelos interesses de preservação de suas especificidades étnico-culturais, sendo que eles surgem aí, geralmente, como porta-vozes de suas próprias histórias.

Apesar das variações positivas mencionadas nos parágrafos anteriores, persistem alguns problemas nas abordagens da temática indígena dos livros didáticos aqui analisados. Neste sentido, constatamos que ainda é muito recorrente nos manuais, a construção de imagens que retratam o índio "tradicional", "exótico" e "essencializado", com os corpos nus ou seminus, paramentados com ornamentações específicas, vivendo em recantos isolados das florestas e participando de rituais que, supostamente, preservam suas características milenares intactas; em suma, a imagem de um índio distante da realidade cotidiana da sociedade nacional e, consequentemente, distante da realidade dos alunos e dos professores, consumidores de livros didáticos.

Neste particular, as recorrentes imagens deste índio "tradicional", "exótico" e "essencializado" nos livros didáticos, fazem com que suas abordagens se distanciem daquelas realizadas pelas pesquisas antropológicas que, a partir do viés analítico do contato cultural, desde meados da década de 1960, transmitem percepções acerca do índio como um indivíduo mais próximo do convívio com a sociedade nacional, o índio que vive nas cidades, na condição de militar e/ou reservista das Forças Armadas, o índio "crente" (convertido ao credo protestante) e o índio que participa da vida política como eleitor (OLIVEIRA, 1972a; OLIVEIRA, 1972b). Desta forma, entendemos, como Grupioni (1995), Freitas (2009), Martins (2009) e Gobbi (2007), que um dos principais motivos para que os autores de livros didáticos continuem, apesar dos incipientes avanços, dispensando um tratamento inadequado aos conteúdos escolares relacionados aos indígenas, está intrinsecamente relacionado ao hiato existente entre os resultados das pesquisas de ponta acadêmicas, principalmente, nas áreas da

Antropologia e História, que transmitem conhecimentos inovadores e positivos sobre os índios, e a escrita didática da História.

Como vimos no decorrer desta pesquisa, principalmente, em seu segundo capítulo, as escolas de Ensino Básico brasileiras, tanto em contextos anteriores quanto em contexto imediatamente posterior à promulgação da Lei 11.645/08, perpetuam as imagens generalizantes, etnocêntricas e estereotipadas acerca dos povos indígenas e suas culturas que, de certa forma, constituem reflexos das abordagens sobre a temática indígena veiculadas pelos livros didáticos consumidos por professores e alunos destas instituições.

Instigados por proposições desta natureza, foi que pretendemos, ainda na fase de qualificação desta pesquisa, no Núcleo de Pós-Graduação e Pesquisa em Antropologia da Universidade Federal de Sergipe (NPPA/UFS), diagnosticar como professores e alunos de 4 instituições de ensino públicas estaduais da cidade de Aracaju, que adotaram os livros didáticos aqui selecionados para análise, reagiam às inovações prescritas pelas leis de ações afirmativas do Governo Federal, principalmente, àquelas emanadas da Lei 11.645/08, e os seus reflexos nas práticas pedagógicas cotidianas. Desta forma, apesar dos membros da banca de qualificação do NPPA/UFS, terem proposto a não efetivação deste empreendimento, pelo menos naquele momento em que se encontrava a pesquisa, alegando sua inviabilidade devido ao curto prazo de tempo para a conclusão dos demais objetivos aqui propostos, ainda realizamos observações pré-campo nas escolas, que nos possibilitaram perceber as formas de representação sobre os índios, construídas por professores e alunos, tendo como base para estas construções as imagens dos livros didáticos de História que consumiam.

As observações de aproximadamente 2 meses de aulas da disciplina História, ministradas em 4 turmas do 7º ano do Ensino Fundamental de 4 diferentes escolas públicas estaduais da cidade de Aracaju, além da realização de entrevistas com alguns professores e alunos destas instituições, nos permitiram depreender quais eram suas impressões sobre os índios brasileiros e suas culturas, sintetizadas no que optamos por denominar “fetiche do índio puro” ou do “índio tradicional”. Desta forma, percebemos que as perspectivas de professores e alunos, baseadas, principalmente, nos conteúdos estudados nos livros didáticos que consomem, refletem a negatividade, o pesar e a lamentação pelo fato de o índio brasileiro dos seus “imaginários”, o “índio puro”, “genérico”, que vivia nu, cultuava Tupã e Jaci, caçava, coletava, pescava e que estava em plena harmonia com a natureza, seu *habitat* primordial, não mais existir na atualidade, devido ao processo histórico de extermínio físico e cultural de suas populações, oriundo do contato com os de fora, brancos colonizadores.

Nesta perspectiva, os índios foram observados como indivíduos pertencentes a um passado remoto. Sua presença (ou seria melhor dizer a presença de seus espectros?) na atualidade, é evidenciada, por aqueles depoentes, apenas por meio da constatação da permanência de alguns traços fenotípicos e culturais (cor da pele, textura do cabelo, crenças e costumes) como heranças transmitidas à sociedade nacional. Essas heranças culturais e fenotípicas foram entendidas, alternadamente, como dádivas ou estigmas que marcam o caráter do povo brasileiro. As dádivas manifestam-se quando se enfatizam heranças culturais indígenas no ramo da culinária, nas danças, nos modos de pensar e agir, e as marcas negativas, quando se trata da sobrevivência de perfis biológicos indígenas entre indivíduos da sociedade nacional. Neste sentido, corroborando a ideia das heranças indígenas como dádivas, um dos alunos entrevistados afirmou que

> Ele [o índio] deixou para a gente muitas coisas, a culinária, danças, algumas palavras da gente, também do português, do tipo "tupi", "Sergipe", "Aracaju". Tem gente no sertão que disse que advinha a chuva como os índios faziam. Na culinária, temos a macaxeira, a farinha, o beiju de tapioca. (ALUNO A, 2011).

Porém, outra aluna observou a aquisição das heranças fenotípicas dos povos indígenas como um aspecto negativo, pois destacou que "O meu rosto parece com o de um índio, alguns dizem que sou descendente de índio, eu fico sem graça. Eu tenho vergonha, eu acho que pelo costume deles, vivem no mato, não têm acesso [...] ao computador, ao celular." (ALUNA B, 2011).

Por fim, confirmando a perspectiva do "fetiche do índio puro", uma professora sentenciou que o indígena ainda é, predominantemente, observado no livro didático a partir do "ponto de vista do colonizador", em seu estado "puro", aquele indivíduo que "o português chegou e encontrou", "o índio fato consumado". (PROFESSORA A, 2011).

Cabe aqui ressaltar que, apesar de a compreensão das concepções sobre os indígenas construídas por estudantes e professores, a partir das imagens dos livros didáticos, não ter sido o foco das nossas atenções para esta pesquisa, o que a incursão nas escolas nos proporcionou, mesmo que de maneira incipiente, foi uma maior aproximação com questões que envolvem a temática indígena, seu tratamento no ensino e no livro didático de História, num contexto caracterizado pela promulgação da Lei 11.645/08.

Desta forma, considerando os resultados desta pesquisa e os apontamentos realizados nos parágrafos anteriores sobre a relação temática indígena, livro didático e ensino de História, ressaltamos que, apesar das variações positivas presentes nas abordagens dos povos

indígenas dos livros didáticos aqui analisados, ainda permanecem nelas algumas deficiências, inscritas nas visões acerca de um índio do “passado”, em seu estado “puro”, “originário”, “tradicional”, “o índio fato consumado”, aquele que “o português chegou e encontrou” e que, certamente, ainda povoam as salas de aulas e o universo das percepções de professores e alunos.

Neste sentido, podemos concluir que ainda existe uma lacuna entre as proposições de respeito e valorização da diversidade sócio-cultural indígena presentes na Lei 11.645/08 e a produção didática da História. A incorporação satisfatória das prerrogativas deste dispositivo jurídico aos livros didáticos parece exigir um maior lapso temporal, suficiente para a adequação e adaptação de suas abordagens sobre a história e cultura indígena às novas exigências dele advindas, que poderiam ser alcançadas, por exemplo, através da consideração, pelos autores de livros de didáticos, dos conhecimentos produzidos pelas pesquisas de ponta nas áreas da Antropologia e da História, que veiculam visões positivas e inovadoras sobre os povos indígenas.

Portanto, destacamos que o avanço na qualidade das abordagens sobre os índios no processo de ensino-aprendizagem escolar não depende apenas dos aperfeiçoamentos teóricos que, possivelmente, estejam impressos nos conteúdos de temática indígena dos livros didáticos. Este avanço deve ser acompanhado pela aplicação de procedimentos pedagógicos, que perpassam desde a ideia de crítica aos conteúdos dos livros didáticos e a aquisição de novas fontes de saber pelo professor, alcançadas por meio do favorecimento de sua formação continuada (GRUPIONI, 1995; MARTINS, 2009) até a realização de leituras críticas das iconografias didáticas por professores e alunos (BITTENCOURT, 2003); tudo isso, devendo ser respaldado pela elaboração e efetivação, por professores e gestores escolares, de projetos pedagógicos que estejam afinados com as novas exigências jurídicas para a educação das relações étnico-raciais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de**. Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

AMOROSO, Marta Rosa; SÀEZ, Oscar Cala Via. Filhos do Norte; o Indianismo em Gonçalves Dias e Capistrano de Abreu. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (orgs.). **A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 237-256.

ANDERSON, Benedict. **Nação e consciência nacional**. São Paulo: Ática, 1989.

ARRUDA, Lucybeth Camargo de. Construções Discursivas. A indianidade Umutina sob as lentes do etnólogo do SPI Harald Schultz. In: 25ª Reunião Brasileira de Antropologia – Saberes e práticas antropológicas: desafios para o século XXI, 2006, Goiânia. **Anais Eletrônicos da 25ª Reunião Brasileira de Antropologia**, Goiânia, 2006.

ASSUNÇÃO, Paulo de. **"A Terra dos Brasis"**: **a natureza da América portuguesa vista pelos primeiros jesuítas (1549-1596)**. São Paulo: Annablume, 2000.

BARBIO, Luciana Alves. Comissão Rondon e a representação da identidade Paresí: um diálogo através de fotografias. **RECIIS**. Rio de Janeiro, v.5, n.2, p. 27-43, jun. 2011.

BARBOSA, Andréa; CUNHA, Edgar Teodoro da. **Antropologia e imagem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

BARROS, JOSÉ D'ASSUNÇÃO. A História Social: seus significados e seus caminhos. **LPH – Revista de História da UFOP**, Ouro Preto, n. 15, 2005.

_____. História, imaginário e mentalidades: delineamentos possíveis. **Conexão – Comunicação e cultura**, Caxias do Sul, v.6, n.11, p. 11-39, jan./jun. 2007.

BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso**: ensaios críticos III. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

____. O efeito de real. In:_____. O rumor da língua. São Paulo. 2004, p. 181-190.

BELLUZZO, Ana Maria de M. A lógica das Imagens e os Habitantes do Novo Mundo. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Índios no Brasil**. São Paulo: Global, 2000, p. 47-58.

BENEDICT, Ruth. **Padrões de cultura**. Lisboa: Livros do Brasil, 2000.

BETTENCOURT, Lucia. Cartas brasileiras: visão e revisão dos índios. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Índios no Brasil**. São Paulo: Global, 2000, p. 39-46.

BHABHA, Homi K. O pós-colonial e o pós-moderno: a questão da agência. In:_____. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2001, p. 239-377.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In:_____. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 69-90.

BOAS, Franz. **Antropologia cultural**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRASIL, Presidência da República. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Dispõe sobre a obrigatoriedade dos estudos de história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, no Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o estabelecimento das diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: história. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 22 de junho de 2004.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2013**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010a.

_____. **Guia de livros didáticos: PNLD 2011: História**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010b.

BUENO, João Batista Gonçalves. **Representações iconográficas em livros didáticos de história**. Campinas, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: História e imagem**. Bauru, SP, EDUSC, 2004.

CAMINHA. Pero Vaz. **Carta a El Rei D. Manuel**. São Paulo: Dominus, 1963.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. Modernismo Latino-Americano e Construção de identidades através da pintura. **Revista de História**, v.153, n.2, p. 251-282, 2005.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Ensaios Racionalistas: Filosofia, Ciências Naturais e História**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

CARTA do Cacique Seattle, em 1855. Disponível em:<http://www.culturabrasil.org/palavrasdeindios.htm>. Acesso em: 1 jul. 2011.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Imagens de índios do Brasil: o século XVI. **Estudos Avançados**. São Paulo, v.4, n.10. Set./Dez. 1990.

_____. Introdução a uma História indígena. In:_____. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 9-24.

CASTRO FARIA, Luiz de. A situação do índio no Brasil. In:_____. **Antropologia – escritos exumados 2: dimensões do conhecimento antropológico**. Niterói: EdUFF, 1999, p. 421-429.

CAVALCANTI, Ana Maria Tavares**. O último tamoio e o último romântico**. Disponível em:<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/perspectiva/o-ultimo-tamoio-e-o-ultimo-romantico>. Acesso em 1 mar. 2012.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: UNESP, 2002.

CHICANGANA-BAYONA, Yobenj Aucardo. Do Apolo de Belvedere ao guerreiro tupinambá: etnografia e convenções renascentistas. **Revista História**. São Paulo, v.25, n.2, p. 15-47, 2006.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30. n.3, set ./dez, 2004.

CLIFFORD, James. Sobre a alegoria etnográfica. In:_____. **A experiência etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998, p. 63-99.

COSTA, C. **Educação, Imagens e Mídias**. São Paulo. Cortez. 2005.

COSTA, Wanderleya Nara. As Histórias e Culturas Indígenas e as Afro-Brasileiras nas aulas de matemática. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v.25, n.2, p. 175-198. Ago. 2009.

CUNHA, Edgar Teodoro da. **Cinema e Imaginação. A imagem do índio no cinema brasileiro dos anos 70.** São Paulo, 1999. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo.

_____. Índio no Brasil: Imaginário em movimento. In: NOVAES, Sylvia Caiuby et al. (orgs.). **Escrituras da imagem**. São Paulo: Edusp. 2004, p. 101-120.

DANTAS, Beatriz Góes; SAMPAIO, José Augusto L; CARVALHO, Maria Rosário G. de. Os povos indígenas no Nordeste brasileiro: um esboço histórico. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 431-456.

DIAS, Karina de Araújo. **Diversidade etnicoracial:** políticas inclusivas em contextos educativos. Disponível em:<http://www.fazendogenero.ufsc..br/9/simposio/view?ID...32>. Acesso em: 27 abr. 2011.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DURHAM, Eunice Ribeiro. O lugar do índio. **Novos Estudos CEBRAP**. São Paulo, v.1, n.4, p. 45-49, nov. 1982.

FERNANDES, Florestan**. A função social da guerra na sociedade tupinambá**. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1978.

FERREIRA, Andrey Cordeiro. Conquista colonial, resistência indígena e formação do Estado-Nacional: os índios Guaicuru e Guana no Mato Grosso dos séculos XVIII-XIX. **Revista de Antropologia**. São Paulo, USP, 2009, v.52, n.1, p. 97-136, 2009.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. "Ver para compreender": arte, livro didático e a história da nação. In: SIMAN, Lana Mara de Castro; FONSECA, Thais Nívia de Lima e (orgs.). **Inaugurando a História e construindo a nação: discurso e imagens no ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 91-121.

FOUCAULT, Michel. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FREITAS, Itamar. Temáticas indígenas nos livros didáticos de História regional. In:_____. **História regional para a escolarização básica no Brasil**: o texto didático em questão (2006/2009). São Cristóvão: Editora UFS. 2009, p. 193-238.

GÂNDAVO, Pêro de Magalhães. **Tratado da Terra do Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1980.

GOBBI, Izabel. **A Temática Indígena e a Diversidade Cultural nos Livros Didáticos de História: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático.** São Carlos, 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de São Carlos.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Índios no Brasil**. São Paulo: Global, 2000.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (orgs). **A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 481-521.

GUIMARÃES, M. L. S. M. Nação e Civilização nos Trópicos: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. **Estudos Históricos**: Rio de Janeiro, n.1, p. 5-27, 1988.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HANSEN, João Adolfo. **Alegoria: construção e interpretação da metáfora**. São Paulo: Atual, 1986.

LARAIA, Roque de Barros. Florestan Fernandes, o antropólogo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais/ANPOCS**, n.30, fev. 1996.

LASMAR, Denise Portugal. **História administrativa: Museu do índio**. Disponível em:<http://www.base.museudoindio.gov.br/memoteca/srav/fotografia/mi/historia_administrativa_mi.pdf>. Acesso em 10 jan. 2012.

LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. Texto visual e texto verbal. In: FELDMAN-BIANCO, Bela; LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. (orgs.) **Desafios da Imagem**: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais. Campinas: Papirus Editora, 1998.

LÉVI-STRAUSS, Claude. A ciência do concreto. In:_____. **O pensamento selvagem**. São Paulo: Papirus, 1989. p. 15-49.

_____. **Tristes trópicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. O indigenismo no Brasil: migração e reapropriações de um saber administrativo. In: L'ESTOILE, Benôit de; NEIBURG, Federico; SIGAUD, Lygia (orgs). **Antropologia, Impérios e Estados Nacionais**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: FAPERJ, 2002, p. 159-186.

LISBOA, João Francisco Kleba. **Índios e o Estado brasileiro: entre a tradição e a invenção**. Disponível em:<http://www.nepe.ufscc.br/controle/artigos/artigo72.pdf>. Acesso em 20 dez. 2011.

LUCIANO. Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MARCON, Frank. Mediação pedagógica, a Lei 10.639/03 e a experiência UNIAFRO/UFS. In: MARCON, Frank; SOGBOSSI, Hippolyte Brice (Orgs.). **Estudos africanos, história e cultura afro-brasileira: olhares sobre a Lei 10.639/03**. São Cristóvão: Editora UFS, 2007, p.15-23.

MARIANO, Nayana Rodrigues Cordeiro. A **representação sobre os índios nos livros didáticos de História do Brasil**. Paraíba, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Popular, Comunicação e Cultura) – Universidade Federal da Paraíba.

MARTINS, Maria Cristina Bohn. As sociedades indígenas, a história e a escola. **Antíteses**, v.2, n.3, p. 153-167, jan./jun. 2009.

MAUAD, Ana Maria. **Sob o signo da imagem: a produção da fotografia e o controle dos códigos de representação social da classe dominante, no Rio de Janeiro, na primeira metade do século XX**. Niterói, 1990. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense.

MELO, Patrícia Bandeira de. O índio na mídia: discurso e representação social. Disponível em:<http://www.fundaj.gov.br/geral/observanordeste/índio.pdf>. Acesso em: 20 set. 2011.

MENDONÇA, João Martinho de. A imagem dos Tükuna no contexto de um trabalho antropológico: fotografias de Roberto Cardoso de Oliveira. **Revista de Antropologia**, v.43, n.1, São Paulo, 2000.

MONTEIRO, John Manuel. **Tupis, Tapuias e historiadores: estudos de história indígena e do indigenismo**. Tese de Livre Docência (Etnologia, História indígena e do indigenismo), Campinas: Unicamp, 2001.

_____. Os guarani e a História do Brasil Meridional: séculos XVI-XVII. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 475-498.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. São Paulo, 1997. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

OLIM, Bárbara Barros de. **Imagens em livros didáticos de história das séries iniciais**: uma análise comparativa e avaliadora. São Cristóvão, 2008, 68 f. Monografia (licenciatura em História) – Departamento de História, Universidade Federal de Sergipe.

OLIM, Bárbara Barros de; MENEZES, Hermeson. **Aprendizagem visual**: um estudo das funções da imagem como alternativa para as novas representações do negro no livro didático. Disponível em:<http://www.ensinodehistoria.com.br/produção.htm>. Acesso em: 15 dez. 2007.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **A sociologia do Brasil indígena**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1972a.

_____. **O Índio e o Mundo dos Brancos: uma interpretação sociológica da situação dos Tukúna.** São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1972b.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos "índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. **Mana** 4(1): 47-77, 1998.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos augusto da Rocha. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

OLIVEIRA, Cláudio Brandão de. (Org.). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2002.

ORTNER, Sherry B. Poder e projetos: reflexões sobre a agência. In: GROSSI, Miriam Pillar; ECKERT, Cornelia; FRY, Peter Henry. (orgs.). **Reunião Brasileira de Antropologia (2ª:**

Goiânia: 2006): conferências e práticas antropológicas. Blumenau: Nova Letra, 2007a, p. 45-80.

_____. Uma atualização da teoria da prática. In: GROSSI, Miriam Pillar; ECKERT, Cornelia; FRY, Peter Henry. (orgs.). **Reunião Brasileira de Antropologia (2ª: Goiânia: 2006): conferências e práticas antropológicas.** Blumenau: Nova Letra, 2007b, p. 19-44.

PASSOS, Luana Paula Peixoto Aglio dos; CARNEIRO, Teresa Cristina Janes; SANT'ANNA, Sérgio Robert de. O sujeito do consumo: algumas reflexões à luz de Giddens, Bourdieu e Sahlins. **Intratextos**. Rio de Janeiro, v.3, n.1, p. 111-123, 2011.

PEREIRA, Sonia Maria Couto. **Etnografia e iconografia nos registros produzidos por Hercules Florence durante a Expedição Langsdorff na Província do Mato Grosso (1826-1829)**. Dourados, 2008. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados.

PINHEIRO, Alexandre Coelho. **Um diálogo entre o cinema e o ensino da História no longa-metragem cruzada, do cineasta Ridley Scott**. Disponível em:<http://www.uesb.br/anpuhba/artigos/anpuh_III/alexandre_coelho.pdf>. Acesso em 10 fev. 2012.

PORTO ALEGRE, Maria Sylvia. Reflexões sobre iconografia etnográfica: por uma hermenêutica visual. In: FELDMAN-BIANCO, Bela; LEITE, Miriam L. Moreira (Org.). **Desafios da Imagem: Fotografia, Iconografia e Vídeo nas Ciências Sociais.** Campinas: Papirus, 1998. cap. 5, p. 75-112.

_____. Imagem e Representação do Índio no Século XIX. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Índios no Brasil**. São Paulo: Global, 2000, p. 59-72.

PORTUGAL, Ana Raquel. Os desenhos do cronista Guaman Poma de Ayala e a discussão da alteridade. **Idéias**, v.13, p.61-80, 2006.

QUADROS, Eduardo Gusmão de. **Luzes e sombras sobre a alma nativa: dois jesuítas expulsos da Amazônia**. Disponível em:<http://www.ifch.unicamp.br/ihb/textos/gt48eduardo.pdf>. Acesso em: 10 set. 2011.

RAMINELLI, Ronald. O índio e o renascimento português. **História Social**. n.1, p. 5-28, 1994.

Resumo físico financeiro do PNLD 2011 para os estados. Disponível em:<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-dados-estatisticos>. Acesso em 1 abr. 2011.

RIBEIRO, José da Silva. Notas para um debate em antropologia visual. **Revista Mackenzie**. São Paulo, p. 45- 68, 2003.

RIBEIRO, Darcy. **Os Índios e a Civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. Petrópolis: Editora Vozes, 1979.

SANTOS, Marcelo. A cultura afro-brasileira na escola através de projetos: limites e possibilidades. In: MARCON, Frank; SOGBOSSI, Hippolyte Brice (Orgs.). **Estudos africanos, história e cultura afro-brasileira: olhares sobre a Lei 10.639/03**. São Cristóvão: Editora UFS, 2007, p. 61-69.

SALES, Andrea de Lima Ribeiro; SALES, Marcelo da Cunha. **Contribuições para a desconstrução de estereótipos**: a imagem do índio brasileiro. Disponível em:<http://www.ufrrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-praticaeducacional/artigos/artigo7.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2011.

SANTOS, Yolanda Lhullier dos. **Imagem do índio: o selvagem americano na visão do homem branco**. São Paulo: IBRASA, 2000.

SANTOS, Genésio José dos; COSTA, Martha Sales. Apontamentos para o estudo das religiosidades afro-brasileiras na escola. In: MARCON, Frank; SOGBOSSI, Hippolyte Brice (Orgs.). **Estudos africanos, história e cultura afro-brasileira: olhares sobre a Lei 10.639/03**. São Cristóvão: Editora UFS, 2007, p.87-94.

SANTIAGO, Mylene; AKKARI, Abdeljalil. A promoção da diversidade cultural no contexto escolar: das intenções legislativas às práticas escolares. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 4., 2010, Laranjeiras. **Anais do IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**. Laranjeiras, Universidade Federal de Sergipe, 2010.

SCRICH, Eduardo. **O Último Tamoio, de Rodolfo Amoedo**. Disponível em:<http://www.unicamp.br/chaa/eha/atas/2009/SCRICH,%20-%20VEHA.pdf>. Acesso em 1 mar. 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: **cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. Questão Racial e Etnicidade. In: **O que ler na ciência social brasileira** (1970-1995). Antropologia (Volume II). São Paulo: Editora Sumaré: ANPOCS; Brasília: Capes, 1999.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.24, n.48, p.189-211, 2004.

SEVCENKO, Nicolau. As alegorias da experiência marítima e a construção do europocentrismo. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; QUEIROZ, Renato da silva (Orgs.). **Raça e Diversidade**. São Paulo: Edusp, 1996.

SILVA, Edmilson Suassuna da. O passado que teima em ser presente: uma abordagem sobre o livro didático no trato da questão quilombola. In: MARCON, Frank; SOGBOSSI, Hippolyte Brice (Orgs.). **Estudos africanos, história e cultura afro-brasileira: olhares sobre a Lei 10.639/03**. São Cristóvão: Editora UFS, 2007, p.71-79.

SILVÉRIO, Valter Roberto; VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos. **Tempos presentes. Políticas públicas contra as desigualdades étnico-raciais na educação brasileira: as Leis 10639/03 e 11645/08**. Disponível em:<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/cc12.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2010.

SOUZA, Kleber Luiz Gavião Machado de. **Conteúdos conceituais nas coleções de História para o ensino médio: o que muda e o que permanece com a intervenção do Programa Nacional do Livro Didático**. São Cristóvão, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe.

SPYER, Márcia. A questão da identidade étnica na sala de aula: a cultura indígena. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996, p. 162-167.

TACCA, Fernando Cury de. Rituais e festas Bororo. A construção da imagem do índio como selvagem na Comissão Rondon. **Revista de Antropologia**. São Paulo: USP. v. 45, n.1, p. 187-219, 2002.

TARSILA do Amaral. Disponível em:<http://www.tarsiladoamaral.com.br/biografia-resumida.html.> Acesso em 2 mar. 2012.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GOBBI, Izabel. Políticas Públicas e Educação para e sobre indígenas. In: 26ª Reunião Brasileira de Antropologia, 2008, Porto Seguro/BA. **Anais da 26ª Reunião Brasileira de Antropologia – Desigualdade na Diversidade**, 2008.

TÉTART, Philippe. **Pequena história dos historiadores**. Bauru: EDUSC, 2000.

TEXEIRA, Sidélia Santos; CARVALHO, Diane Silva; SILVA, José Macedo da. História e Cultura indígenas na escola: Museu e ação cultural. **Revista da FAEEBA**: **Educação e Contemporaneidade.** Salvador, v. 19, n.33, p. 77-85, jan./jun. 2010.

THOMAZ, Omar Ribeiro. “Xeto, Maromba, Xeto!” A Representação do Índio nas religiões Afro-Brasileiras. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Índios no Brasil**. São Paulo: Global, 2000, p. 205-216.

Últimos números do PNLD. Disponível em:<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-apresentação>. Acesso 1 abr. 2011.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. Um estudo sobre a identidade indígena na sala de aula: o dito e o não-dito a partir de narrativas de estudantes. **Revista ALPHA**. Patos de Minas: UNIPAM, (10), p. 231-241, dez. 2009.

VILLEFÃNE, J. **Introduccíon a la Teoria da la Imagem**. Madrid: Pirâmide, 1988.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é**. Disponível em:<http://www.pib.socioambiental.org/files/file/pib_institucional/no_brasil_todo mundo_e_indio.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2011.

ZAMBONI, Ernesta; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Povos indígenas e o ensino de história: memória, movimento e educação**. Disponível em:<http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/.../COLE_3908.pdf>. Acesso em 10 mai. 2011.

FONTES

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História Sociedade e Cidadania – Nova edição, 7º ano**. São Paulo: FTD, 2009.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Saber e Fazer História - História Geral e do Brasil, 7º ano: modernidade europeia e Brasil colônia**. São Paulo: Saraiva, 2009.

LACERDA, Joaquim Maria de. **Pequena história do Brasil por perguntas e respostas para uso da infância brasileira.** Rio de Janeiro: Garnier, 1887.

PILETTI, Nelson; PILLETI, Claudino, LEMOS, Thiago Tremonte de. **História e vida integrada, 7º ano**. São Paulo: Ática, 2009.

RIBEIRO, João. **História do Brasil para as escolas primárias**. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1900.

VICENTINO, Cláudio. **Projeto Radix – História, 7º ano**. São Paulo: Scipione, 2009.

ENTREVISTAS

ALUNO A**. Entrevista concedida a Diogo Francisco Cruz Monteiro**. Aracaju, 10 ago. 2011.

ALUNA B**. Entrevista concedida a Diogo Francisco Cruz Monteiro**. Aracaju, 11 set. 2011.

PROFESSORA A. **Entrevista concedida a Diogo Francisco Cruz Monteiro**. Aracaju, 15 jul. 2011.

ANEXOS

LISTA DE ANEXOS

A – Tabelas de análise das imagens de temática indígena do livro didático *Saber e Fazer História – História Geral e do Brasil, 7º ano: modernidade europeia e Brasil Colônia* (2009).....183
B – Tabelas de análise das imagens de temática indígena do livro didático *Projeto Radix – História, 7º ano* (2009).....185
C – Tabelas de análise das imagens de temática indígena do livro didático *História e vida integrada – 7º ano* (2009).....187
D – Tabelas de análise das imagens de temática indígena do livro didático *História Sociedade e Cidadania – Nova Edição: 7º ano* (2009).....189

ANEXO A – Tabelas de análise das imagens de temática indígena do livro didático *Saber e Fazer História – História Geral e do Brasil, 7º ano: modernidade europeia e Brasil Colônia* (2009)

Tabela 1 – Quantidade de imagens de conteúdos variados no interior das laudas de *Saber e Fazer História - História Geral e do Brasil, 7º ano* (2009).

Número de imagens	Valores absolutos e relativos
Valor absoluto	500
Valor relativo	54.4%

Tabela 2 – Quantidade de imagens de temática indígena em *Saber e Fazer História - História Geral e do Brasil, 7º ano* (2009).

Quantidade de imagens de temática indígena	
Valor absoluto	40
Valor relativo	8%

Tabela 3 – Tipos das imagens que veiculam temáticas indígenas em *Saber e Fazer História - História Geral e do Brasil, 7º ano* (2009).

Tipos de imagens com temática indígena	Valor absoluto	Valor relativo/total de imagens	Valor relativo/parcial de imagens indígenas
Desenho	-	-	-
Gravuras/ilustrações	5	1%	12,5%
Fotografias	11	2,2%	27,5%
Pinturas	9	1,8%	22,5%
Reproduções	4	0,8%	10%
Gráficos	-	-	-
Esquemas/tabelas	3	0,6	7,5%
Mapas	8	1,6%	20%
Total	40	8%	100%

Tabela 4 – Categorização das temáticas indígenas veiculadas pelas imagens de *Saber e Fazer História - História Geral e do Brasil, 7º ano* (2009).

Temáticas indígenas nas imagens	Valor absoluto	Valor relativo/total de imagens	Valor relativo/parcial de imagens indígenas
Trabalho	3	0,6%	7,5%
Escravidão	1	0,2%	2,5%
Castigos corporais	1	0,2%	2,5%
Protagonismo	2	0,4%	5%
Arte utilitária e corporal	7	1,4%	17,5%
Demografia	6	1,2%	15%
Antropofagia	-	-	-
Danças e jogos	-	-	-
Identificação	1	0,2%	2,5%
Encontro de culturas	10	2%	25%
Habitação/construções	3	0,6%	7,5%
Genocídio	-	-	-
Etnocídio	1	0,2%	2,5%
Questões de saúde e da terra (denúncias)	2	0,4%	5%
Festas rituais	-	-	-
Guerras	3	0,6%	7,5%
Total	40	8%	100%

Tabela 5 – Categorização das cores das imagens de temáticas indígenas veiculadas em *Saber e Fazer História – História Geral e do Brasil, 7º ano* (2009).

Cores das imagens	Valor absoluto	Valor relativo/total de imagens	Valor relativo/parcial de imagens indígenas
Preto e branco	2	0,4%	5%
Colorido	38	7,6%	95%
Total	40	8%	100%

ANEXO B – Tabelas de análise das imagens de temática indígena do livro didático *Projeto Radix – História, 7º ano* (2009)

Tabela 6 – Quantidade de imagens de conteúdos variados no interior das laudas de *Projeto Radix – História, 7º ano* (2009).

Número de imagens	Valores absolutos e relativos
Valor absoluto	526
Valor relativo	54,7%

Tabela 7 - Quantidade de imagens de temática indígena em *Projeto Radix – História* (2009).

Quantidade de imagens de temática indígena	
Valor absoluto	40
Valor relativo	7,6%

Tabela 8 - Tipos das imagens que veiculam temáticas indígenas em *Projeto Radix – História* (2009).

Tipos de imagens com temática indígena	Valor absoluto	Valor relativo/total de imagens	Valor relativo/parcial de imagens indígenas
Desenho	13	2,4%	32,5%
Gravuras/ilustrações	9	1,7%	22,5%
Fotografias	8	1,5%	20%
Pinturas	6	1,1%	15%
Reproduções	1	0,1%	2,5%
Gráficos	-	-	-
Esquemas/tabelas	-	-	-
Mapas	3	0,5%	7,5%
Total	40	7,6%	100%

Tabela 9 - Categorização das temáticas indígenas veiculadas pelas imagens de *Projeto Radix – História* (2009).

Temáticas indígenas nas imagens	Valor absoluto	Valor relativo/total de imagens	Valor relativo/parcial de imagens indígenas
Trabalho	10	1,9%	25 %
Escravidão	1	0,1%	2,5%
Castigos corporais	-	-	-
Protagonismo	6	1,1%	15%
Arte utilitária e corporal	3	0,5%	7,5 %
Demografia	2	0,3%	5%
Antropofagia	1	0,1%	2,5%
Danças e jogos	-	-	-
Identificação	-	-	-
Encontro de culturas	9	1,7%	22,5%
Habitação/construções	2	0,3%	5%
Genocídio	1	0,1%	2,5%
Etnocídio	2	0,3%	5%
Questões de saúde e da terra (denúncias)	2	0,3 %	5%
Festas rituais	-	-	-
Guerras	1	0,1 %	2,5%
Total	40	6.8%	100%

Tabela 10 - Categorização das cores das imagens de temáticas indígenas veiculadas em *Projeto Radix – História* (2009).

Cores das imagens	Valor absoluto	Valor relativo/total de imagens	Valor relativo/parcial de imagens indígenas
Preto e branco	6	1,1%	15%
Colorido	34	6,4%	85%
Total	40	7,5%	100%

ANEXO C – Tabelas de análise das imagens de temática indígena do livro didático *História e vida integrada – 7º ano* (2009)

Tabela 11 - Quantidade de imagens de conteúdos variados no interior das laudas de *História e vida integrada – 7º ano* (2009).

Número de imagens	Valores absolutos e relativos
Valor absoluto	254
Valor relativo	87,7%

Tabela 12 - Quantidade de imagens de temática indígena em *História e vida integrada – 7º ano* (2009).

Quantidade de imagens de temática indígena	
Valor absoluto	43
Valor relativo	16,9%

Tabela 13 - Tipos das imagens que veiculam temáticas indígenas em *História e vida integrada – 7º ano* (2009).

Tipos de imagens com temática indígena	Valor absoluto	Valor relativo/total de imagens	Valor relativo/parcial de imagens indígenas
Desenho	1	0,3%	2,3%
Gravuras/ilustrações	8	3,1%	18,6%
Fotografias	23	9%	53,4%
Pinturas	5	1,9%	11,6%
Reproduções	-	-	-
Gráficos	-	-	-
Esquemas/tabelas	-	-	-
Mapas	6	2,3%	13,9%
Total	43	16,6%	100%

Tabela 14 - Categorização das temáticas indígenas veiculadas pelas imagens de *História e vida integrada – 7º ano* (2009).

Temáticas indígenas nas imagens	Valor absoluto	Valor relativo/total de imagens	Valor relativo/parcial de imagens indígenas
Trabalho	9	3,5%	20,9%
Escravidão	1	0,3%	2,3%
Castigos corporais	-	-	-
Protagonismo	1	0,3%	2,3%
Arte utilitária e corporal	11	4,3%	25,5%
Demografia	4	1,5%	9,3%
Antropofagia	-	-	-
Danças e jogos	2	0,7%	4,6%
Identificação	2	0,7%	4,6%
Encontro de culturas	6	2,3%	13,9%
Habitação/construções	5	1,9%	11,6%
Genocídio	1	0,3%	2,3%
Etnocídio	-	-	-
Questões de saúde e da terra (denúncias)	1	0,3%	2,3%
Festas rituais	-	-	-
Guerras	-	-	-
Total	43	16,1%	100%

Tabela 15 - Categorização das cores das imagens de temáticas indígenas veiculadas em *História e vida integrada - 7º ano* (2009).

Cores das imagens	Valor absoluto	Valor relativo/total de imagens	Valor relativo/parcial de imagens indígenas
Preto e branco	10	3,9%	23,2%
Colorido	33	12,9%	76,7%
Total	43	16,7%	100%

ANEXO D – Tabelas de análise das imagens de temática indígena do livro didático *História Sociedade e Cidadania – Nova Edição: 7º ano* (2009)

Tabela 16 - Quantidade de imagens de conteúdos variados no interior das laudas de *História Sociedade e Cidadania – Nova edição: 7º ano* (2009).

Número de imagens	Valores absolutos e relativos
Valor absoluto	401
Valor relativo	71,8%

Tabela 17 - Quantidade de imagens de temática indígena em *História Sociedade e Cidadania – Nova edição: 7º ano* (2009).

Quantidade de imagens de temática indígena	
Valor absoluto	80
Valor relativo	19,9%

Tabela 18 - Tipos das imagens que veiculam temáticas indígenas em *História Sociedade e Cidadania – Nova edição: 7º ano* (2009).

Tipos de imagens com temática indígena	Valor absoluto	Valor relativo/total de imagens	Valor relativo/parcial de imagens indígenas
Desenho	3	0,7%	3,75%
Gravuras/ilustrações	7	1,7%	8,75%
Fotografias	43	10,7%	53,75%
Pinturas	14	3,4%	17,5%
Xilogravuras	-	-	-
Reproduções	-	-	-
Gráficos	2	0,4%	2,5%
Esquemas/tabelas	4	0,9%	5%
Mapas	7	1,7%	8,75%
Total	80	19.5%	100%

Tabela 19 - Categorização das temáticas indígenas veiculadas pelas imagens de *História Sociedade e Cidadania – Nova edição: 7º ano* (2009).

Temáticas indígenas nas imagens	Valor absoluto	Valor relativo/total de imagens	Valor relativo/parcial de imagens indígenas
Trabalho	10	2,4%	12,5%
Escravidão	-	-	-
Castigos corporais	1	0,2%	1,25%
Protagonismo	3	0,7%	3,75%
Arte utilitária e corporal	19	4.7%	23.75%
Demografia	10	2.4%	12,5%
Antropofagia	-	-	-
Danças e jogos	2	0,4%	2,5%
Identificação	13	3,2%	16,25%
Encontro de culturas	6	1,4%	7,5%
Habitação/construções	8	1,9%	10%
Genocídio	1	0,24%	1,25%
Etnocídio	1	0,24%	1,25%
Questões de saúde e da terra (denúncias)	2	0,4%	2,5%
Festas rituais	2	0,4%	2,5%
Guerras	2	0,4%	2,5%
Total	80	18,98%	100%

Tabela 20 - Categorização das cores das imagens de temáticas indígenas veiculadas em *História Sociedade e Cidadania – Nova edição: 7º ano* (2009).

Cores das imagens	Valor absoluto	Valor relativo/total de imagens	Valor relativo/parcial de imagens indígenas
Preto e branco	2	0,4%	2,5%
Colorido	78	19,4%	97,5%
Total	80	15,2%	100%