

ENTRE TEXTOS E IMAGENS: REPRESENTAÇÕES SOBRE OS POVOS INDÍGENAS NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA.

Rosineide Alves de Farias
Mestranda em História (UFCG)
rosehistoriadora@yahoo.com.br

Welton Souto Fontes
Mestrando em História (UFCG)
weltonsf@ig.com.br

Introdução

Desde o século XIX, a ferramenta mais utilizada para ministrar aulas é o texto/livro didático. Este instrumento pedagógico ocupa um destacado lugar como depositário de conteúdos e de conhecimento. Por isso o mesmo deve ser muito bem avaliado antes de sua escolha, que dura em média 4 anos de utilização, por alunos e professores nas mais diversas disciplinas no Ensino Fundamental e Médio. “Por isso, precisa oferecer um conteúdo diversificado, correto e atualizado que, em uso, potencialize o desenvolvimento das diversas competências” (BERUTTI, 2009, p. 97). Porém nem sempre esses critérios são visíveis na maioria dos livros didáticos de história, que conserva-se muitas vezes em suas tradições meramente reprodutivas. Deixando assim de produzir um diálogo, quanto ao respeito, a convivência e a relação de identidade e diferença no que se refere a outras culturas.

Incomodados com estas questões, este artigo vem problematizar uma análise feita a partir da presença (e ausência) dos índios brasileiros no livro didático do 7º. ano do Ensino Fundamental, dialogando com temáticas como identidade e diferença. Contribuindo assim para pensarmos e repensarmos a presença deste grande aliado na transmissão de conteúdos na sala de aula. Afinal, ao escolhermos um livro didático, precisamos ter muito claro o que queremos dele.

Durante quase todo o século XX, o ensino de História esteve voltado para a formação da identidade nacional, priorizando os heróis e os grandes acontecimentos relacionados com a formação política e econômica do Brasil. Na elaboração dos currículos e dos livros didáticos, omitiu-se a valorização dos diversos grupos étnicos que

compõem a nossa formação histórica. Foi em fins do século XX que o Livro Didático começou a rever essas posturas, mas foi apenas com a passagem para o século XXI, que medidas institucionais resultantes das reivindicações dos movimentos sociais e étnicos que a situação passou por um novo olhar, um novo contexto educacional.

A Lei 10.639 de 2003 e a sua reformulação em 2008 com a Lei 11.645, tornaram-se iniciativas importantes, incluindo no currículo escolar a história e cultura afro-brasileira e indígena, possibilitando a eliminação de estereótipos e discriminações. Assim se reconhece a importância da escola e dos livros didáticos na construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, onde seja possível reconstruir a identidade nacional baseada no pluralismo cultural e com a valorização dos diversos grupos que compõem a nação. Apesar dessas conquistas, dos avanços e do respaldo do Estado, ainda se caminha a passos lentos em favor de uma efetiva abordagem que contemple de forma mais ampla a importância dos diversos grupos étnicos na formação do que somos.

A formação da identidade do brasileiro no espaço escolar e a contribuição dos livros didáticos nesse processo ainda se mantêm sob uma perspectiva monocultural e eurocêntrica, dificultando assim a que se estabeleça uma relação de identificação com os diversos grupos étnicos. Prioriza-se o olhar do colonizador, estabelecendo uma abordagem muitas vezes folclórica e pitoresca, principalmente sobre os povos indígenas do Brasil.

De acordo com Fernandes (2005), “os manuais didáticos que silenciam e chegam até a omitir a condição de sujeitos históricos às populações negras e ameríndias têm contribuído para elevar os índices de evasão e repetência” (p. 380). Ora, o distanciamento e até o estranhamento em relação àquilo que se aprende, impede que o educando se veja na história, na cultura e não se identifique. Pior ainda, quando se proporciona um olhar preconceituoso, errôneo e taxativo sobre os povos indígenas, formando uma mentalidade que não se valoriza a sua contribuição e perpetua o etnocentrismo europeu, com visões racistas, estereotipadas e religiosas comumente aplicadas nos séculos anteriores, mas que no seu discurso travestido de inovação pedagógica, reproduz as mesmas interpretações.

Como afirma Bittencourt (1998), não é suficiente verificar nos livros didáticos a ideologia e a defasagem dos conteúdos em relação à produção acadêmica, deve-se

analisá-lo em todos os seus aspectos e contradições, entre seus textos e suas imagens, ou ainda, entre os autores e os editores. Bittencourt (2004) propõe que o livro didático seja analisado sob três perspectivas: pela *forma*, onde se averigua a capa, o material de impressão, as cores e destaques, bem como a organização; o *conteúdo histórico*, no qual se analisa o discurso, a linguagem, os conceitos, a bibliografia, as leituras complementares, a influência historiográfica e a proposta curricular; por fim, o *conteúdo pedagógico*, percebendo os métodos e as dinâmicas das atividades, da concepção de aprendizagem e das propostas teóricas.

Nesse texto, daremos destaque ao *conteúdo histórico*, buscando tornar inteligível como as representações elaboram uma determinada concepção sobre os povos indígenas do Brasil, enfatizando o discurso dos textos e imagens, bem como, a linguagem e as suas generalizações. Assim, poderemos perceber como a elaboração de uma imagem sobre os índios do nosso país dificultam a construção de um sentimento de identidade com os índios e com a causa indígena, no que diz respeito à demarcação de terras, por exemplo. Esses índios do Livro Didático são diferentes de nós, são os outros.

O índio no livro didático

Analizamos o exemplar voltado para alunos do 7º. ano do Ensino Fundamental, livro este que compõe a coleção do Projeto Araribá (2007). Os autores, num total de oito, são formados pela Universidade de São Paulo (USP), apenas uma autora pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Destes, quatro são mestres, um em Semiótica e Linguística Geral (USP). O lugar e a formação dos autores nos remete a influência teórica que predomina na elaboração desse manual de História. A USP, possui em sua linha pesquisa e na formação de seu corpo docente uma forte influência da História Social, o que pressupõe que a obra em questão também foi elaborada a partir dessa perspectiva historiográfica, dando ênfase as relações sociais nos quais os grupos e agentes históricos estão envolvidos.

A proposta curricular da obra, segue a forte tendência que recentemente vem sendo abordada nos livros didáticos de História, trazendo vários tipos de fontes entre escritas e iconográficas nas quais se pretende manter relação entre o passado e o presente, pensando na história enquanto processo de rupturas e de continuidades. Mas

também, explora outros textos na seção *Em foco*, leituras que se interligam com o conteúdo, permitindo ir além do conteudismo, como por exemplo, o que leva a refletir sobre a construção do corpo e a mudança dos padrões de beleza, abordagem que se faz após o conteúdo sobre a Civilização Grega, no exemplar do 6º. ano. A coleção é organizada em *Unidades* que tratam de um conteúdo e de *Temas* que são subtópicos destes conteúdos, diferentemente das outras coleções que são geralmente divididas por capítulos.

No que diz respeito ao nosso enfoque, as representações sobre os povos indígenas, percebemos que esse é um tema pouco abordado na obra, na verdade, em toda a coleção. Apenas dez páginas falam sobre os índios do Brasil, destas, quatro estão no livro do 6º. ano no conteúdo sobre Pré-história Brasileira. Nesse momento, textos e imagens representam o nomadismo, a passagem para o sedentarismo, os povos dos sambaquis, o ceramismo amazônico e as casas subterrâneas dos Itararés na região onde hoje é o sul do Brasil. Já para o 7º. ano, são dedicadas seis páginas aos índios do Brasil, justamente na seção *Em Foco*, ao fim da *Unidade Sete: O império Ultramarino Português*.

Antes da seção *Em Foco*, na *Unidade Sete*, o *Tema Dois: A colonização portuguesa na América*, realiza uma pequena incursão sobre os primeiros contatos entre portugueses e nativos. O texto fala uma pouco das primeiras impressões e o choque cultural, logo em seguida por um eufemismo trata da relação de escambo como “uma relação simples pela qual os portugueses forneciam produtos aos indígenas em troca do seu trabalho na extração do pau-brasil” (PROJETO ARARIBÁ, 2007, p. 198). Desta relação de troca, não se especifica o que se trocava, qual o valor de troca para ambos e muito menos esclarece que essa era na verdade uma relação de exploração. Diante dessa colocação, ainda afirma que:

Tribos indígenas se recusaram a extrair o pau-brasil para os portugueses e resistiram à ocupação de sua terra atacando os povoados lusos e fugindo para regiões distantes do litoral. A guerra entre conquistadores e nativos tornou-se uma prática freqüente. Os portugueses denominavam o enfrentamento com os nativos de **Guerra justa**. No século XVII, as populações nativas se encontravam dramaticamente dizimadas. As que sobreviveram foram submetidas ao domínio europeu e perderam muitas características de sua cultura tradicional (PROJETO ARARIBÁ, 2007, p. 199, negrito no original).

O texto acima, corresponde a tudo o que a obra trata a respeito da exploração e a dominação dos nativos do Brasil. Sabemos que os discentes constroem os significados a partir daquilo que lhes é conhecível, do que é apropriado em seu universo simbólico. Na conjuntura atual, no mundo que cerca os alunos se valoriza o trabalho que também se mantém por uma relação de troca, no caso, de trabalho por dinheiro, essa é a referência no qual os alunos entendem o que é relação de trabalho. Além disso, não tivemos em nossa experiência recente invasões estrangeiras de nosso território, por isso, os alunos não conhecem e não viveram o sentimento de ter aquilo que lhe é de mais valor tomado. Tratado assim de forma superficial, os alunos não entendem a gravidade e a dificuldade enfrentada pelos índios até hoje.

O texto citado não deixa claro qual o motivo da recusa dos índios em extrair a madeira e qual a sua relação com a terra, deixando margem para interpretações errôneas. Ao se omitir tais informações, os alunos podem entender que se trata de uma simples recusa ao trabalho e aos “visitantes”, que ao se negarem ao trabalho atacavam os povoados portugueses, que por isso, por boas razões, mantinham uma “guerra justa”. Ainda sobre a Guerra Justa, não se explicita os ideais políticos e religiosos que sustentavam tal concepção.

Ao tratar da redução das populações indígenas, silencia-se como foram dizimadas, a violência empregada, as doenças que assolaram o povo nativo e o que motivou essa dominação, como se tudo tivesse ocorrido por causa dos próprios índios que se recusavam ao trabalho e que atacavam os portugueses por causa disso. A generalização empregada ao se referir aos índios que sobreviveram, não esclarece que essas eram na verdade comunidades do litoral, que as tribos do interior mantiveram-se preservadas por mais tempo, e mesmo as que foram dominadas, não foram passivas e mantinham formas diferentes de resistência.

A iconografia exposta nesse momento (antes da seção *Em Foco*), nos remete mais uma vez ao olhar europeu. São três imagens: a primeira é a “capa da obra História natural do Brasil, de George Marcgraf, publicada em Amsterdã em 1648” (PROJETO ARARIBÁ, 2007, p. 198, informações contidas na legenda); a segunda, é um “detalhe do mapa de *Lopo Homem*, do século XVI, que representa índios tupis derrubando e transportando troncos de pau-brasil” (PROJETO ARARIBÁ, 2007, p. 198, informações contidas na legenda); a terceira é uma cena em que “No filme *O descobrimento do*

Brasil, de Humberto Mauro, 1937, vemos uma representação de como teria sido o contato entre índios e portugueses no início da colonização” (PROJETO ARARIBÁ, 2007, p. 199, informações contidas na legenda).

Percebe-se que a visão edênica presente no imaginário europeu sobre a América, ainda predomina na produção didática. Na escolha das imagens, percebe-se a forte influência da obra *Visão do Paraíso*, de Sérgio Buarque de Holanda. Nesse estudo, autor nos mostra como as descrições do Novo Mundo produzidas pelos conquistadores ibéricos está repleta de elementos fantásticos e correspondem às temáticas edênicas, enquanto, no caso português, se assume o lugar da imaginação criadora, assegurando às visões do Paraíso um espaço limitado na América portuguesa. Já o mapa de *Lopo Homem*, nos remete ao domínio português na América, domínio da natureza sob a vontade humana, visto que representa o litoral completamente mapeado, com seus cabos, entradas de rios e baías, tendo cada acidente geográfico uma respectivamente nomeação, além de representar alguns animais e os nativos extraindo a valiosa madeira, povo então submetido aos interesses portugueses.

Já sobre a imagem do filme de Humberto Mauro, sabemos que esse foi produzido no Governo Vargas, quando havia uma busca pela história da formação nacional. Buscando objetividade para o filme, todo o roteiro foi elaborado a partir da Carta de Caminha e de pinturas de artistas brasileiros, como por exemplo as telas de Oscar Pereira da Silva, *O Desembarque de Cabral em Porto Seguro em 1500*, e de Victor Meireles, *A Primeira Missa no Brasil* (TRINDADE, 2010). A produção historiográfica nesse período foi bastante influenciada por Francisco Adolpho de Varnhagen e Capistrano de Abreu, os quais supervalorizavam a missão civilizadora.

A foto em questão representa a figura do português com a sua vestimenta e adereços à bordo do batel, entregando algo nas mãos de um nativo enfeitado por plumagens e segurando na outra mão a sua lança. A imagem reproduz um olhar eurocêntrico, confrontando civilizado e bárbaro, o português que traz algo que é seu e entrega para o nativo que passivamente o recebe. Supostamente algo bom, algo que atrai o índio em sua direção para buscar. Esse tipo de abordagem perpetua o ideal da missão civilizadora, infere sobre como concebemos a expansão portuguesa e sobre como se deu o contato com os nativos, transmite a idéia de que houve receptividade, visto que estava para se concretizar algo “bom” para todos, a civilização.



Figura 1: Cena do filme *Descobrimento do Brasil* (1937), de Humberto Mauro. Imagem presente no exemplar do 7º. ano (p. 199) do Livro Didático de História do Projeto Araribá.

Após essa abordagem, o livro didático em questão passa a relatar os fatores da substituição do trabalho escravo indígena para o africano, informa de forma bastante superficial que os motivos para tal se deram pela insuficiência numérica e pela justificativa religiosa, além das constantes fugas. A partir daí, pouco discorre sobre o comércio de escravos e simplifica a manutenção do abastecimento do mercado mediante as alianças com chefes africanos.

Passemos então para a seção *Em Foco*, e voltemos a questão indígena, no qual o livro didático explora textos, imagens e algumas atividades. As duas primeiras páginas (p. 206 - 207), utilizam a letra da música *Pindorama*, de Sandra Peres e Luís Tatit (1998) como recurso para propor a reflexão sobre as dissonantes percepções sobre a terra. Na letra dessa canção, dois personagens, o índio e o português, conversam sobre a quem pertencem a terra, os primeiros a denominam de Pindorama o território que a muito ocupam, já os lusos, impõem a sua conquista em favor de D. Manoel e chamam de descoberta a terra de Vera Cruz.

Os autores do livro expõem que a letra demonstra como essas duas concepções se juntam para formar a terra brasileira e os brasileiros. Interpretação que, além de não refletir sobre a relação de conquista de um povo sobre outro, erroneamente antecipa a constituição do Brasil e da nacionalidade, pois no período colonial, ainda não havia a idéia de nacionalidade, até porque, o território começa a partir desse momento a integrar o império português. Não é por acaso que diversos autores que pesquisam sobre essa temática preferem o termo América Portuguesa.

Nas atividades, os autores exploram três fontes para a sua resolução, no entanto, não as problematizam de forma coerente. Ou as questões apenas solicitam que o aluno identifique a temática de cada uma, ou destaca em suas alternativas informações de cunho etnocêntrico e religioso dos europeus sobre os “selvagens”. A primeira (Fonte 1. P. 206) é uma litografia colorizada, a figura representa “Tupinambás e indígenas de outras aldeias festejam bebendo o cauim antes de matar o prisioneiro e comer a sua carne. Desenho de Theodore de Bry, 1562.” (PROJETO ARARIBÁ, 2007, p. 198, informações contidas na legenda); a segunda (Fonte 2) é um pequeno texto intitulado *Encontro de culturas*, trecho do livro *Hans Staden: primeiros registros escritos e ilustrados sobre o Brasil e seus Habitantes* (STADEN, 1999 p. 40-41), narrando o ataque de oito mil “selvagens” a um grupo de noventa cristãos que caso fossem pegos seriam comidos (PROJETO ARARIBÁ, 2007, p. 207); a terceira (Fonte 3), é uma imagem que retrata “o conflito entre índios e soldados representado por Johann Moritz Rugendas, 1835” (PROJETO ARARIBÁ, 2007, p. 207, informações contidas na legenda).

Nas quinta e sexta páginas (210 – 211), ao discorrerem sobre “*A sociedade dos tupis*”, tomam de um modo geral esse grupo étnico para definir os índios de todo o Brasil. De fato, “em menos de cem anos, esses indígenas foram reduzidos de forma drástica, em parte devido à ferocidade do conquistador” (PROJETO ARARIBÁ, 2007, p. 210), como afirmam os autores. Mas isso, não justifica a generalização usada para falar da imensa diversidade cultural e étnica do índios do Brasil, ou ainda” para fundamentar a guerra como um componente cultural básico, onde “o maior trunfo resumia-se em matar e comer o oponente capturado na luta” (PROJETO ARARIBÁ, 2007, p. 210). Generalizações que não reconhecem a diversidade, pois nem todos os índios eram antropófagos.

O *Cotidiano* dos índios, de acordo com o texto da seção *Em Foco*, também está ligada à guerra, desde a divisão sexual do trabalho até a cultura religiosa. Os homens, parafraseando os autores do livro, guerreavam, mantinham a poligamia e acrescentavam ornamentos na cabeça, nos lábios e nos pescoços, as mulheres, faziam previsões e preparavam o cauim para as batalhas, além de cuidar das crianças e da comida (PROJETO ARARIBÁ, 2007, p. 210). Este é o índio predominantemente representado na obra, seja por textos ou por imagens, de modo que esses sejam vistos pelos

estudantes leitores de tal Livro didático, como selvagens poligâmicos que resistiram ao trabalho e que por isso promoveram guerras contra os portugueses, que caso derrotados eram comidos em rituais antropofágicos os quais bebidas alucinógenas e nada higiênicas são consumidas.

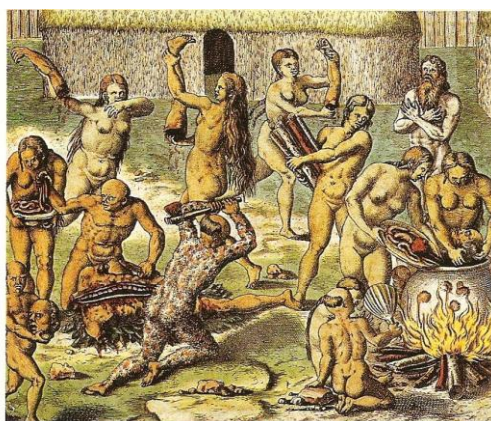


Figura 2: Imagem disposta no Livro Didático (p. 211), “na ilustração, vemos tupinambás desmembrando o inimigo. Theodore de Bry, 1562”. A figura reproduzida do livro de Hans Stadem foi colorizada por de Bry para compor outras edições da obra.

Nas terceira e quarta páginas (208 – 209), entre essas representações exóticas, pitorescas e diferentes de nós, os autores buscam estabelecer a relação entre presente e passado, mostrando que existem continuidades na sociedade brasileira, principalmente sobre a manutenção de comunidades indígenas em nosso país. No subtópico “*Os índios de hoje: quantos são? Onde estão?*” e no próximo intitulado “*Diversidade Cultural*”, destanca-se os números do IBGE sobre o quantitativo de descendentes no Brasil e resumir a diversidade indígena apenas pelas suas diferentes línguas faladas, sintetizando a etnias remanescentes em dois troncos comuns: o tupi e o macrojê. Os autores inclusive, comentam sobre a incorporação de palavras no nosso idioma, no entanto, não há nenhum exemplo que corrobore a inclusão dessas palavras no português.

No subtópico “*Um mundo de problemas*”, existe a reflexão sobre a redução dessas comunidades mediante a colonização, visto que “tal contingente humano foi dizimado por guerras, doenças e escravidão. A população sobrevivente também perdeu suas terras de origem” (PROJETO ARARIBÁ, 2007, p. 208). Os autores até citam a constituição do Brasil no que se refere a garantia de terras tradicionais aos índios, necessárias à sobrevivência e preservação de sua cultura.

Para materializar essa abordagem os autores incluem um mapa do país (Fonte 1) com as regiões demarcadas e em demarcação. Ainda expõem uma foto em que “indígenas realizam o ritual do Quarup no Parque Indígena do Xingu, Mato Grosso” (PROJETO ARARIBÁ, 2007, p. 208-209), e outra (Fonte 2) com alguns índios em uma “escola indígena Kamayurá, no Parque Indígena do Xingu, Mato Grosso” (PROJETO ARARIBÁ, 2007, p. 208-209). Algumas dessas imagens servem de recurso para resolução de questões sobre o assunto. Por mais que as atividades busquem explorar da melhor forma possível essas *fontes* para a produção das respostas, que imagens e textos, representações do índio brasileiro predominou nesse Livro Didático?

Considerações Finais

Os Livros Didáticos são em muitos casos os únicos recursos com os quais os professores podem contar para promover e facilitar um processo de aprendizagem. Este recurso inserido na escola sem devidas análises, pode deformar, e não formar pessoas cidadãs que se vejam na História, que percebam a nossa diversidade étnica e cultural como resultante de um longo processo histórico que se mantém, com as devidas precauções, bastante presente em nosso presente. A identidade do brasileiro também construída no espaço escolar com o auxílio dos manuais didáticos pode ou não contribuir para que esse passado e esse nosso presente seja vivo, meu e seu.

Mas como reconhecer a importância dos povos indígenas para a nossa história e para o que somos? Como se identificar com um índio folclorizado, estranho? Existe o reconhecimento da causa indígena sobre a demarcação de terras?

Os livros didáticos possuem grande importância nesse processo de construção e de conscientização, visto que, a maneira como o índio é representado no Livro Didático pode favorecer a construção de uma mentalidade coletiva. O dilema entre formar para que se reconheça as dificuldades dos povos indígenas ou para que se conceba o índio como um estranho, como um “selvagem”, “canibal” e “violento”, que diante da modernização e do progresso da economia do país, resista a tomada de suas terras, que inclusive, são grandes demais para a sobrevivência de uma pequena comunidade.

Por isso, para não se reproduzir ideologias e valores que contrapõem os objetivos pautados na Lei 11.645/08 e na promoção de uma educação plural, se faz

necessário uma intervenção por parte do educador, buscando identificar erros e representações que sem uma devida interpretação e orientação ocasionem construções errôneas de significados por parte dos educandos. Com essa leitura, propomos a reflexão sobre a identidade, mas também, sobre o papel do educador e a sua difícil tarefa entre intervir ou reproduzir. Entre contribuir para a formação de cidadãos que reconheçam a importância dos povos indígenas para a constituição do que somos, ou para reproduzir ideais preconceituosos e de distanciamento.

Referências

- BERUTTI, Flávio. Ensinar e aprender história. Belo Horizonte: RHJ, 2009
- BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. IN: **O saber histórico na sala de aula**. BITTENCOURT, Circe (org). São Paulo: Contexto, 1998, p. 69 – 90.
- _____. Livros e materiais didáticos de História. IN: **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 295 – 324.
- FERNANDES José Ricardo Oriá. Ensino de História e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cad. Cedes**. Campinas: vol. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 26 de novembro de 2010.
- PROJETO ARARIBÁ. História / Ensino Fundamental – 7º. ano. São Paulo: Moderna, 2007.
- TRINDADE, Alexandro Dantas. O "descobrimento" no pensamento cinematográfico brasileiro: diálogos possíveis quanto à identidade nacional. **Lua Nova** [online]. 2010, n°. 81, p. 47-74. ISSN 0102-6445. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64452010000300004> Acesso em: 25 de outubro de 2011.