

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL

DEPARTAMENTO DE MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO

LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISA EM ENSINO EM HISTÓRIA - LABEPEH

**Leonardo Machado Palhares**

Entre o verdadeiro histórico  
e a imaginação criadora:  
Ilustrações sobre  
história e cultura dos povos indígenas  
em livros didáticos de História

Belo Horizonte  
2012

Leonardo Machado Palhares

Entre o verdadeiro histórico e a imaginação criadora:  
Ilustrações sobre história e cultura dos povos indígenas  
em livros didáticos de História

Dissertação apresentada ao curso de Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação e Inclusão Social.

Orientadora: Prof. Dra. Júnia Sales Pereira

Belo Horizonte  
Faculdade de Educação

2012

P161e  
T

Palhares, Leonardo Machado, 1975-

Entre o verdadeiro histórico e a imaginação criadora [manuscrito]: ilustrações sobre história e cultura dos povos indígenas em livros didáticos de História / Leonardo Machado Palhares. - UFMG/FaE, 2012.

226 f., enc, il..

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora : Júnia Sales Pereira.

Bibliografia : f. 220-226.

1. Educação -- Teses. 2. História -- Estudo e ensino -- Teses. 3. Livros didáticos -- Ilustrações -- Teses. 4. Índios da América do Sul -- Brasil -- História -- Teses. 5. Brasil -- História -- Teses.

I. Título. II. Pereira, Júnia Sales. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação

CDD- 907

**Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG**

**Universidade Federal de Minas Gerais**  
**Faculdade de Educação**  
**Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino**

Dissertação *Entre o verdadeiro histórico e a imaginação criadora: Ilustrações sobre história e cultura dos povos indígenas em livros didáticos de História*, de autoria do mestrando Leonardo Machado Palhares, aprovada pela banca examinadora composta pelos seguintes professores:

---

Prof. Dra. Júnia Sales Pereira (Orientadora – FAE/UFMG)

---

Profa. Dra. Lana Mara de Castro Siman - (UEMG)

---

Profa. Dra. Thais Nivia da Fonseca - (FAE/UFMG)

---

Prof. Dr. Pablo Luiz de Oliveira Lima – (FAE/UFMG)

---

Profa. Dra. Soraia Freitas Dutra – (Centro Pedagógico/UFMG)

---

Profa. Dra. Lucia Helena Alvarez – (FAE/UFMG)

Belo Horizonte

2012

*Para minha esposa, que sempre esteve a meu lado, mesmo nos momentos em  
que nem eu acreditava mais em mim ...*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha esposa por ser paciente, amiga e companheira durante estes anos de percurso trilhados para concluir esta pesquisa.

Aos meus pais, ao Frederico, à Renata e ao Cláudio, família que tanto amo e que sempre está presente nos meus pensamentos. Peço a eles desculpa pelas ausências que marcaram este percurso.

Aos meus sogros e ao Rolan, família à qual me agreguei e que tanto me dá força para conseguir enfrentar os obstáculos da vida.

À minha orientadora Júnia, companheira dessa jornada, EDUCADORA que soube como me incentivar e apontar rumos que tornaram este trabalho possível.

À Adriana Seixas, ao Dimitri Brandi de Abreu, e suas respectivas famílias, que sempre estiveram ao meu lado.

Ao meu estimado amigo e companheiro de percurso Aroldo, amigo que me ajudou a dar os primeiros passos no mundo das imagens.

Ao Leonardo Gomes, irmão de ofício e companheiro em múltiplas empreitadas.

À equipe de pesquisadores do LABEPEH, pessoas desprendidas, companheiras nas trilhas da pesquisa sobre o Ensino de História.

Ao professor Bruno Flávio Lontra Fagundes, leitor astuto e revisor primoroso que me acompanhou nestes últimos meses de revisão da revisão.

À professora Cynthia Greive Veiga, parecerista rigorosa que muito contribuiu para os acertos necessários ao projeto antes do desenvolvimento da pesquisa.

Às professoras Ana Amélia Borges de Magalhães Lopes e Maria do Carmo Xavier (Carminha) e aos professores Irlen Antonio Gonçalves e Luciano Mendes de Faria Filho, por me fazerem acreditar que era possível retornar ao meio acadêmico; sem vocês não teria enfrentado meus fantasmas.

À professora Ana Galvão, que me guiou nos campos da metodologia de pesquisa em educação.

Aos meus amigos de percurso acadêmico, pessoas que aprendi a respeitar e admirar.

Aos amigos do Colégio Mangabeiras, agradeço o apoio e compreensão nos momentos difíceis deste percurso.

Aos ex-alunos das escolas públicas e particulares em que lecionei e aos atuais e ex-alunos do Colégio Mangabeiras, pessoas que me educam.

À professora Claudia Sapag Ricci por me ajudar a crescer como pesquisador e por ter me emprestado os livros da coleção “História no Dia-a-Dia”, sem os quais não teria feito esta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Inclusão Social, seus professores e funcionários da Secretaria da Pós-Graduação, por todo empenho e excelência. Agradeço especialmente à Daniele, à Rosemary e ao Ernane, profissionais competentes e sempre dispostos a ajudar.

*(...) a imagem que nós temos dos outros povos ou de nós mesmos é associada à história que nos foi contada quando éramos crianças.*

Marc Ferro

## RESUMO

### **Entre o verdadeiro histórico e a imaginação criadora: Ilustrações sobre história e cultura dos povos indígenas em livros didáticos de História**

Esta pesquisa analisa imagens (ilustrações) sobre história e cultura dos povos indígenas em livros didáticos de História. Para análise, foram selecionadas duas coleções de livros de História destinados às séries iniciais do Ensino Fundamental (2º ao 5º ano) no Brasil: “História, Imagem & Texto” e “História no Dia-a-Dia”. Esta seleção recaiu sobre coleções que constam do Guia do Plano Nacional do Livro Didático dos anos de 2004 e 2010. A análise considera os prováveis impactos da Lei 11.645/08 sobre a abordagem da história e cultura dos povos indígenas. Na pesquisa, constam reflexões sobre livro didático, considerando as contribuições dos estudos feitos por Fonseca (1993 e 2001), Bittencourt (1993 e 2008), Munakata (1997), Chartier (1990 e 1999), Siman (2001), Choppin (2004), Miranda e Luca (2004), Bezerra e Luca (2007), Cassiano (2007), Darnton (2008), Luca (2009), Mattos (2009), Batista e Galvão (2009), Filho (2009), fundamentais para a compreensão das pesquisas sobre os livros, com destaque para os livros didáticos no Brasil, especialmente sobre sua constituição material, os atores envolvidos na sua produção e as relações entre editoras, autores, leitores e Estado. Sobre a questão indígena nos livros didáticos de História, foram importantes os estudos realizados por Almeida (2010), Bergamaschi (2011), Freire (2009), Bittencourt (2001; 2011), Carneiro da Cunha (1992), Cruz (2009), Gobbi (2007), Gonçalves (2005), Grupioni (2004), Melo (2008) e Summer (2004). Quanto à pesquisa sobre as ilustrações históricas, consideramos fundamentais os estudos sobre visualidade e cultura visual que buscamos em Arbach (2007), Boitello Júnior (2000), Burke (2004), Bohnsack (2010), Joly (2008), Knauss (2005; 2008), Meneses (2003; 2012), Panofsky (2001) e Rodrigues (2011). Através da análise de ilustrações sobre a história e cultura dos povos indígenas, problematizamos as representações construídas sobre os índios, sua história no contexto do estudo da história do Brasil e sobre a diversidade de suas culturas. Esta pesquisa considera as ilustrações como vestígios de seu tempo e como documentos/fontes nos estudos da História e do Ensino de História — ilustrações produzidas para utilização no contexto mediacional do livro didático de História, em que a fonte histórica é considerada nas dimensões de verdade e de imaginação.

**Palavras-chave:** Ensino de História, Livro Didático, História Indígena, História do Brasil, Ilustração histórica, Cultura Visual.

## ABSTRACT

### **Between the ‘true history’ and the ‘creative imagination’: illustrations about history and culture of indigenous peoples in history textbooks**

This research analyzes images (illustrations) about history and culture of indigenous people in history textbooks. Two textbook collections destined to the first years of elementary school in Brazil (from second to fifth grade) have been selected to this analysis: “História, Imagem & Texto” [History, Image & Text] and “História no Dia-a-Dia” [History in Daily Life]. Both collections appear in the “Guia do Plano Nacional do Livro Didático” [Guide of National Textbook Plan] of 2004 and 2010. The analysis considers the probable impacts of the law 11.645/08 on the approaches of indigenous people’s history and culture. In the research there are reflections on textbook considering the studies of Fonseca (1993), Bittencourt (1993 e 2008), Munakata (1997), Chartier (1990 e 1999), Fonseca (2001), Siman (2001), Choppin (2004), Miranda e Luca (2004), Bezerra e Luca (2007), Cassiano (2007), Darnton (2008), Luca (2009), Mattos (2009), Batista e Galvão (2009), Filho (2009), which are fundamental to the understanding of researches about book, especially about Brazilian textbooks and its material constitution, as well as the actors involved in their production and the relations between publishing houses, authors, readers, and the state. Concerning the indigenous topic in history textbooks, were considered important the studies developed by Almeida (2010), Bergamaschi (2011), Freire (2009), Bittencourt (2001; 2011), Carneiro da Cunha (1992), Cruz (2009), Gobbi (2007), Gonçalves (2005), Grupioni (2004), Melo (2008) e Summer (2004). Regarding the research on historical illustrations, we have considered fundamental the studies about visualities and visual culture founded in Arbach (2007), Boitello Júnior (2000), Burke (2004), Bohnsack (2010), Joly (2008), Knauss (2005; 2008), Meneses (2003; 2012), Panofsky (2001) e Rodrigues (2011). Through the analysis of illustrations on indigenous people’s history and culture we discuss the representations of indigenous, their history in the context of the study of history in Brazil, and the diversity of their cultures. This research considers illustrations as vestiges of their time and as documents/sources in the studies of History and ‘History Teaching’ – illustrations produced to be used in a media context of the history textbook, in which the historical source is regarded in the dimensions of truth and imagination.

**Key words:** History Teaching, Textbook, Indigenous History, History of Brazil, Historical Illustration, Visual Culture.

## LISTA DE FIGURAS, QUADROS e TABELA

Figura A	Circuito de Comunicação de Darnton .....	46
Figura B	Diagrama do Circuito da produção dos livros didáticos no circuito do PNLD .....	47
Figura C	Gráfico demonstrativo da reincidência de coleções inscritas ao longo dos Programas Nacionais do Livro Didático .....	52
Figura 1	<i>História no Dia-a-Dia</i> , 2001a, p.17 .....	126
Figura 2	<i>História no Dia-a-Dia</i> , 2008a, p.17 .....	126
Figura 3	<i>História, Imagem &amp; Texto</i> , 2001d, p.40 .....	127
Figura 4	<i>História, Imagem &amp; Texto</i> , 2008d, p.44 .....	127
Figura 5	<i>História, Imagem &amp; Texto</i> , 2001d, p.46 .....	130
Figura 6	<i>História, Imagem &amp; Texto</i> , 2008d, p.51 .....	130
Figura 7	<i>História no Dia-a-Dia</i> , 2008c, p.12 .....	132
Figura 8	<i>História no Dia-a-Dia</i> , 2008c, p.13 .....	133
Figura 9	<i>História no Dia-a-Dia</i> , 2008c, p.55 .....	133
Figura 10	<i>História, Imagem &amp; Texto</i> , 2008b, p.106 .....	135
Figura 11	<i>História, Imagem &amp; Texto</i> , 2008d, p.45 .....	137
Figura 12	<i>História, Imagem &amp; Texto</i> , 2008d, p.46 .....	137
Figura 13	<i>História, Imagem &amp; Texto</i> 2008d, p.46 .....	138
Figura 14	<i>História, Imagem &amp; Texto</i> , 2008d, p.52 .....	140
Figura 15	<i>História, Imagem &amp; Texto</i> , 2008d, p.53 .....	140
Figura 16	<i>História, Imagem &amp; Texto</i> , 2008d, p.54 .....	141
Figura 17	<i>História, Imagem &amp; Texto</i> , 2008d, p.55 .....	141
Figura 18	<i>História no Dia-a-Dia</i> , 2001a, p.31 .....	145
Figura 19	<i>História no Dia-a-Dia</i> , 2001a, p.32 .....	145
Figura 20	<i>História no Dia-a-Dia</i> , 2008a, p.31 .....	146
Figura 21	<i>História no Dia-a-Dia</i> , 2008a, p.32 .....	146
Figura 22	<i>História no Dia-a-Dia</i> , 2008d, p.25 .....	148
Figura 23	<i>História no Dia-a-Dia</i> , 2008d, p.26 .....	150
Figura 24	<i>História no Dia-a-Dia</i> , 2008d, p.27 .....	150
Figura 25	<i>História no Dia-a-Dia</i> , 2008d, p.34 .....	152
Figura 26	<i>História no Dia-a-Dia</i> , 2008d, p.35 .....	152
Figura 27	<i>História no Dia-a-Dia</i> , 2008d, p.37 .....	154
Figura 28	<i>História no Dia-a-Dia</i> , 2008d, p.40 .....	156
Figura 29	<i>História no Dia-a-Dia</i> , 2008d, p.41 .....	156
Figura 30	<i>História no Dia-a-Dia</i> , 2008d, p.43 .....	158
Figura 31	<i>História no Dia-a-Dia</i> , 2008d, p.48 .....	160
Figura 32	<i>História no Dia-a-Dia</i> , 2008d, p.49 .....	160
Figura 33	<i>História no Dia-a-Dia</i> , 2008d, p.50 .....	161

Figura 34	<i>História no Dia-a-Dia</i> , 2008d, p.51 .....	161
Figura 35	<i>História no Dia-a-Dia</i> , 2008d, p.58 .....	162
Figura 36	<i>História no Dia-a-Dia</i> , 2008d, p.60 .....	163
Figura 37	<i>História no Dia-a-Dia</i> , 2008d, p.149 .....	165
Figura 38	<i>História no Dia-a-Dia</i> , 2008d, p.150 .....	165
Figura 39	<i>História no Dia-a-Dia</i> , 2008d, p.151 .....	166
Figura 40	<i>História, Imagem &amp; Texto</i> , 2008a, p.30 .....	170
Figura 41	<i>História, Imagem &amp; Texto</i> , 2008a, p.35 .....	170
Figura 42	<i>História no Dia-a-Dia</i> , 2008a, p.36 .....	171
Figura 43	<i>História, Imagem &amp; Texto</i> , 2008a, p.08 .....	178
Figura 44	<i>História, Imagem &amp; Texto</i> , 2008a, p.79 .....	178
Figura 45	<i>História, Imagem &amp; Texto</i> , 2008b, p.84 .....	179
Figura 46	<i>História no Dia-a-Dia</i> , 2008a, p.19 .....	179
Figura 47	<i>História no Dia-a-Dia</i> , 2008b, p.23 .....	180
Figura 48	<i>História no Dia-a-Dia</i> , 2008b, p.24 .....	180
Figura 49	<i>História no Dia-a-Dia</i> , 2008b, p.25 .....	181
Figura 50	<i>História no Dia-a-Dia</i> , 2008b, p.93 .....	181
Figura 51	<i>História no Dia-a-Dia</i> , 2008c, p.18 .....	182
Figura 52	<i>História no Dia-a-Dia</i> , 2008c, p.19 .....	182
Figura 53	<i>História no Dia-a-Dia</i> , 2008d, p.38 .....	183
Figura 54	<i>História no Dia-a-Dia</i> , 2008d, p.45 .....	183
Figura 55	<i>História no Dia-a-Dia</i> , 2008d, p.46 .....	184
Figura 56	<i>História no Dia-a-Dia</i> , 2008d, p.47 .....	184
Figura 57	<i>História, Imagem &amp; Texto</i> , 2008b, p.08 .....	185
Figura 58	<i>História, Imagem &amp; Texto</i> , 2008c, p.62 .....	185
Figura 59	<i>História, Imagem &amp; Texto</i> , 2008d, p.32 .....	186
Figura 60	<i>História no Dia-a-Dia</i> , 2008a, p.18 .....	186
Figura 61	<i>História no Dia-a-Dia</i> , 2008a, p.97 .....	187
Figura 62	<i>História no Dia-a-Dia</i> , 2008a, p.98 .....	187
Figura 63	<i>História no Dia-a-Dia</i> , 2008d, p.56 .....	188
Figura 64	<i>História no Dia-a-Dia</i> , 2008d, p.57 .....	188
Figura 65	<i>História, Imagem &amp; Texto</i> , 2008c, p.30 .....	196
Figura 66	<i>História no Dia-a-Dia</i> , 2008a, p.16 .....	196
Figura 67	<i>História no Dia-a-Dia</i> , 2008d, p.78 .....	197
Figura 68	<i>História no Dia-a-Dia</i> , 2008d, p.80 .....	197

Quadro 1	Quadro indicativo das ilustrações e ilustradores ..... (Coleção <i>História, Imagem &amp; Texto</i> )	106
Quadro 2	Quadro indicativo das ilustrações e ilustradores ..... (Coleção <i>História no Dia-a-Dia</i> )	114
Tabela 1	Estudo das imagens .....	118/119



1.1 Campos de estudo das culturas visuais.....	75-81
1.2 Imagens como signos .....	81-84
<b>2. Indagações sobre as ilustrações .....</b>	<b>84-95</b>
2.1 Sobre a origem da palavra ilustração .....	84-87
2.2 A análise das ilustrações .....	87-95

## Capítulo 4

### **Estudo dos manuais do professor das coleções “História, Imagem & Texto” e “História no Dia-a-Dia”**

<b>1. História, imagens &amp; textos”: estudo do manual e suas ponderações sobre o uso de imagens .....</b>	<b>96-107</b>
1.1 Apresentação do Manual do Professor .....	96-100
1.2 A Coleção “História, Imagem & Texto” e sua avaliação nos Guias do PNLD de 2004 e de 2010 .....	100-102
1.3 A estrutura da coleção “História, Imagem & Texto”: unidades, capítulos e seções da coleção .....	102-104
1.3.1As imagens na Coleção História, Imagem & Texto .....	104-107
<b>2. “História no Dia-a-Dia”: estudo do manual e ponderações sobre uso de imagens na coleção .....</b>	<b>107-115</b>
2.1 A estrutura da coleção “História no Dia-a-Dia”: unidades, capítulos e seções da coleção .....	110-112
2.2 A questão das imagens na coleção “História no Dia-a-Dia” .....	112-115

## Capítulo 5

### **Como são representadas a história e a cultura dos povos indígenas? Descrição das ilustrações utilizadas nas coleções didáticas “História, Imagens & textos” e “História no Dia-a-Dia”**

<b>1. Interpretação das ilustrações: entre a "história verdadeira" e a "história imaginada" .....</b>	<b>116-121</b>
1.1. As ilustrações nas coleções estudadas .....	121-205
1.1.1 Ilustrações com legendas .....	122-134
1.1.2 Ilustrações que são utilizadas em atividades .....	134-168
1.1.3 Ilustrações que colocam em paralelo as histórias indígenas e afro-brasileiras .....	168-175

1.1.4 Ilustrações que apresentam aspectos dos saberes/recursos técnico-científicos e artísticos dos indígenas brasileiros .....	175-192
1.1.5 Ilustrações que apresentam padrão de tipo físico para índios brasileiros E ilustrações que reproduzem indígenas apenas como crianças .....	192-194
1.1.6 Ilustrações que situam o indígena no passado e ilustrações que situam o indígena no presente .....	194-203
1.1.7 Ilustrações que situam os índios nas florestas .....	203-205
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>206-217</b>
<b>Coleções Didáticas de História Analisadas .....</b>	<b>218-219</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>220-226</b>

## Introdução

Existem temas e questões de pesquisa que nos acompanham durante parte significativa da nossa vida profissional. O lugar ocupado no ensino de História pelos livros didáticos é um desses temas que, pelo menos há uma década, faz parte de nossas inquietações.

Ainda na escola nos anos de 1980, o primeiro contato foi marcado por completa apatia e des-caso pelo objeto. Utilizado como muleta (tanto por meus professores, quanto por mim), o livro sem graça, geralmente monocromático, não despertava desejo, era apenas um auxiliar para a dura tarefa de decorar fatos e acontecimentos históricos. Das carteiras em sala de aula ao desenvolvimento deste estudo, estive envolvido várias vezes com este objeto, que passou a ser fruto de intensos questionamentos quanto a sua forma e uso nos espaços escolares.

Dois momentos foram importantes nesse processo: primeiro, como docente entre 1999 e 2007, tanto nas escolas públicas em que lecionei, quanto nas escolas particulares, sentia uma tensão quanto ao lugar do livro didático na prática do ensino de história. Entre propostas novas e novos formatos, os livros didáticos já não eram os mesmos dos anos de 1980 e a abordagem quanto à história a ser ensinada certamente também não era a mesma.

Outro momento importante em minha relação com livros didáticos aconteceu em 2008, quando fui membro da equipe de autores de livros didáticos de História para as séries iniciais e finais do ensino fundamental (2º ao 9º ano) da coleção de materiais didáticos *Projecta Melhor Escola*, do grupo Kroton S/A. Nesse momento, várias questões se avolumaram: qual o lugar da autoria no processo produtivo atual dos livros didáticos? Quais profissionais estão envolvidos na elaboração dos livros didáticos? O livro é só uma mercadoria? Estas e outras questões foram se colocando.

Uma questão, contudo, tornou-se forte em 2008 e se fez a partir do impacto da publicação da Lei 11.645 de março de 2008<sup>1</sup>. A partir deste momento, nosso objeto começou a se construir e passamos a nos perguntar: a Lei 11.645/08 teve impacto sobre os livros didáticos no imediato momento após sua publicação?

A questão é representativa do que buscaremos com nosso estudo: avaliar os impactos da Lei 11.645/08 sobre coleções de livros didáticos aprovados e que constam do Guia do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2010. Em 2008, a promulgação da Lei 11.645 de 10 março de 2008 alterou os princípios estabelecidos pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996) e pela Lei 10.639 de janeiro de 2003.<sup>2</sup>

Entendemos que a Lei 11645/08 não foi criada ao acaso, pois há de se destacar um contexto marcado pela ação da sociedade indígena, por organizações não-governamentais, pelo meio acadêmico e outros setores da sociedade que já defendiam os direitos indígenas e que, desde a Constituição de 1988, somavam vitórias junto ao governo no intuito de garantir espaços e protagonismo político, social, cultural e econômico. Como afirmou Barbosa (2004) no prefácio que elaborou para o livro *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*:<sup>3</sup>

---

1 “**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere 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.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.”

(Disponível em: [http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/educacao/Lei\\_n\\_11.645-2008\\_altera\\_lei\\_Hist\\_Africa.pdf](http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/educacao/Lei_n_11.645-2008_altera_lei_Hist_Africa.pdf), acesso: 18 de novembro de 2012)

<sup>2</sup> A atenção à história e cultura afro-brasileiras ensinadas nas escolas já havia sido estabelecida pela lei 10.639/03, que foi ampliada pela lei 11.645/08, que incluiu a obrigatoriedade da atenção à história e culturas indígenas como temas obrigatórios para compreender a contribuição dessas culturas na História do Brasil.

<sup>3</sup> BARBOSA, Antônio José. *Prefácio*. In: SILVA, Aracy Lopes da & GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Orgs.) *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. 4ª ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC, MARI, UNESCO, 2004.

A Constituição da República Federativa do Brasil, (...), assegura aos índios o direito de manterem a sua alteridade cultural e institui, como dever do Estado, a tarefa de proteger estes grupos (...). E, pela primeira vez na história da educação do nosso país, são eles objeto de uma política educacional que tem como princípios o respeito à diversidade étnica e cultural destes grupos e o reconhecimento de seus saberes tradicionais, transmitidos ao longo de muitas gerações. (BARBOSA, 2004, p.13)

Contudo, mesmo garantidos na lei, mesmo que na prática muito ainda tinha a ser feito, destacamos o direito ao reconhecimento à história e às lutas para sua garantia como aspecto fundamental de nosso estudo, direito aqui definido como “direitos subjetivos”: ao reconhecimento de seu protagonismo histórico, ao direito a sua identidade compartilhada e à percepção de uma cultura cada vez mais híbrida, sem a perda do reconhecimento de sua etnia. Estas são questões ainda na pauta do dia e para cuja reflexão o Ensino de História tem fundamental participação.

Apesar das conquistas já garantidas, esses recentes avanços foram suficientes para promover uma modificação geral na sociedade sobre a percepção dos indígenas como sujeitos históricos e portadores de uma cultura dinâmica? Esta pergunta fez-nos voltar ao livro didático de História que passou a ter a Lei 11645/08 como uma das leis que orientam a sua elaboração.

A questão-chave para a construção do objeto de estudo estava estruturada. Cabia verificar seus impactos sobre as coleções didáticas. Mas quais coleções? O que observar nessas coleções?

Na elaboração do projeto de pesquisa, em 2010, percebi que o edital de convocação para inscrição de obras didáticas a serem incluídas no Guia dos Livros Didáticos do 1º ao 5º ano do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) 2010, apesar de ter sido publicado em janeiro de 2008 — portanto antes da Lei 11.645/08 — foi por ela afetada<sup>4</sup> e esta mudança coincidiu com as orientações que eu havia recebido da editora em 2008 em relação aos cuidados com os preceitos legais para as coleções de livros didáticos que estava elaborando.

Para avaliar os impactos da lei, tornou-se necessário observar livros anteriores à publicação da lei, livros, portanto, que constam do Guia do PNLD de 2004, e livros publicados sob o impacto direto da lei, e que constam do Guia do PNLD de 2010.

---

<sup>4</sup> Foi incluído um adendo ao edital solicitando a atenção à esta Lei por parte das editoras e autores de coleções de livros didáticos.

Com o recorte feito, os livros escolhidos (livros de História que atendem do 2º ao 5º ano do ensino fundamental)<sup>5</sup> e o foco delimitado (estudo dos impactos da Lei 11.645/08), faltava definir: o que observar nos livros didáticos das séries iniciais? Nesse momento, foram-nos importantes estudos sobre análise do conteúdo que definem o conceito de “unidade de análise”.

Uma das mais básicas e importantes decisões para o pesquisador é a seleção das unidades de análise. Nos estudos qualitativos, o investigador é orientado pelas questões de pesquisa que necessitam ser respondidas. Mais frequentemente, as unidades de análises incluem palavras, sentenças, frases, parágrafos ou um texto completo de entrevistas, diários ou livros. Existem várias opções na escolha dos recortes a serem utilizados, mas percebemos um interesse maior pela análise temática (temas), o que nos leva ao uso de sentenças, frases ou parágrafos como unidades de análise. (CAMPOS, 2004, p.613)

Em nosso caso, ao percebermos que, junto aos textos — especialmente nos livros das séries iniciais do ensino fundamental — o uso de imagens, dentre elas as ilustrações, é recurso largamente utilizado nas coleções, passamos então a nos perguntar: como são representadas a história e as culturas indígenas nestas imagens?

Assim, para nossa proposta de pesquisa no projeto, estabelecemos como objetivos:

- Analisar comparativamente nas coleções de livros didáticos de mesmos autores e editoras que constam do Guia do PNL D 2004 e 2010, as representações da história e cultura dos povos indígenas. Busca-se identificar os impactos da Lei 11.645/08 nessas coleções.
- Identificar as ilustrações recorrentes nas coleções de livros didáticos de História aprovadas nos PNL Ds 2004 e 2010 e indicadas para estudo neste projeto.
- Analisar as ilustrações e suas relações com os conteúdos sobre a história e as culturas indígenas nas coleções escolhidas.

Para o estudo aqui proposto selecionamos duas das coleções em dois Guias do PNL D: 2004 e 2010.

Coleções aprovadas e incluídas no PNL D 2004:

---

<sup>5</sup> Não analisamos livros do 1º ano porque não há publicação de coleções de livros didáticos de História que atendam a este momento.

ANASTASIA, Carla M. J. e PAIVA, EDUARDO F. *História, imagens e textos*. (1ª ao 4ª série). Belo Horizonte: Editora Dimensão, 2008.

RICCI, Cláudia R. F. M.; SANTOS, Lorene dos; HORTA, Célio Augusto da C. *História no dia-a-dia*. (1ª a 4ª série). Belo Horizonte: Formato, 2004.

Coleções aprovadas e incluídas no PNLD 2010:

ANASTASIA, Carla M. J. e PAIVA, EDUARDO F. *História, imagens e textos*. (2º ao 5º ano). Belo Horizonte: Editora Dimensão, 2008.

RICCI, Cláudia R. F. M.; SANTOS, Lorene dos; HORTA, Célio Augusto da C. *História no dia-a-dia*. (2º ao 5º ano). São Paulo: Saraiva, 2008<sup>6</sup>.

A escolha dessas coleções foi pautada pelo perfil dos autores: todos possuem ampla atuação no meio acadêmico, com destacada ação na pesquisa e ensino de História na Educação Básica e Ensino Superior, bem como formação acadêmica destacada — todos são mestres e doutores.

Fator importante para estudo das coleções foi a diferença em relação à avaliação que receberam nas duas edições do PNLD de 2004 e 2010, principalmente com relação ao uso das imagens.

No PNLD de 2010, as duas coleções escolhidas para análise não receberam, nas resenhas desenvolvidas sobre elas pelos avaliadores, nenhuma observação quanto a tratamento preconceituoso ou inadequado das imagens sobre os indígenas brasileiros. A única observação sobre a coleção *História, imagens & textos* é: “Além dos textos, as atividades e as imagens expressam a preocupação de abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, visando à construção de uma sociedade anti-racista, justa e igualitária.” (Guia PNLD, 2010, p.131). Em relação à coleção *História no dia-a-dia*, o comentário sobre o uso das ilustrações é destacado como mérito da coleção:

É mérito da coleção explorar as imagens como ponto de partida para a investigação sobre determinado tema. O uso de ilustrações (essas, em sua maioria, ampliadas)

---

<sup>6</sup> Cabe ressaltar que na primeira edição de ambas as coleções as editoras responsáveis pela publicação das mesmas eram mineiras. Com a incorporação das coleções da editora Formato pela editora Saraiva, a coleção *História no dia-a-dia* passou a ser editada por uma editora paulista, apesar de manter os mesmos autores e nome.

tende a facilitar o processo de ensino-aprendizagem, podendo ser aproveitadas pelo docente como mais um recurso didático. (Guia do PNLD, 2010, p.221)

Já no PNLD de 2004, há ressalvas em relação à coleção *História, Imagens & Textos*: “(...) percebe-se que as fontes iconográficas, especialmente, não são utilizadas para a construção do conhecimento. As ilustrações são diversificadas, embora não sejam utilizadas como fontes problematizadoras e geradoras de conhecimentos.” (Guia do PNLD, 2004, p.86). Em outra passagem, os avaliadores ainda ressaltam o uso meramente ilustrativo das ilustrações e a construção de interpretações incongruentes em relação ao texto que as acompanha.

As ilustrações, em sua maioria criadas especialmente para a obra, utilizam linguagens visuais variadas, são de fácil compreensão e estão integradas ao texto. No entanto, elas têm um caráter nitidamente ilustrativo, ou seja, não contribuem para problematizar o conteúdo histórico ou para gerar um novo olhar sobre a temática estudada, conforme proposto no manual do professor. Várias ilustrações carecem de informações fundamentais, como autoria, data e o acervo ao qual pertencem. Algumas apresentam contradição entre texto da legenda e o que é mostrado na imagem. Essas lacunas dificultam seu uso como fontes históricas. (Guia do PNLD, 2004, p.88)

Em relação à coleção *História no dia-a-dia*, é destacado o uso iconográfico sem ressalvas:

A presença e a efetiva utilização de fontes escritas e iconográficas auxiliam na aquisição de noções e conceitos básicos da disciplina, em consonância com a visão crítica do passado e dos problemas atuais (...) As representações iconográficas são igualmente variadas, bem escolhidas e vinculadas aos textos e às atividades, ao longo dos volumes. O contato e a manipulação destas fontes certamente contribuem positivamente para desenvolver a sensibilidade do aluno em relação à importância dos documentos para o estudo e análise tanto do passado quanto do presente. As atividades propõem roteiros organizados para observação, coleta de informações e análise, com a vantagem de não sacrificarem os aspectos lúdicos (Guia do PNLD, 2004, p.62)

As resenhas dos dois PNLD (2010 e 2004) levaram-nos a supor que as duas coleções podem ter sido impactadas pela Lei 11.645/08, principalmente nas ilustrações de que ambas se utilizam. Ao analisar as duas coleções, conseguimos perceber os méritos destacados no Guia de 2010 e também as ressalvas realizadas no PNLD de 2004, contudo algumas imagens observadas nas duas coleções levaram-nos a duvidar sobre a adequação das mesmas aos critérios estabelecidos pela lei.

Acreditamos que podemos identificar a permanência, mesmo que sutil, de estereótipos relacionados à história e cultura dos povos indígenas, o que pode contribuir para a reflexão sobre o olhar articulado entre o texto dos autores e as imagens, que colocadas em alguns casos como

ornamentos para as páginas, podem, como explicou Arbach (2007), chamar atenção para aspecto contrário ao que está expresso no texto, construindo nova interpretação não desejada pelos autores do tema em estudo.

Com esta idéia, partimos do pressuposto de que a construção das coleções passou por filtro em que a balança de poder entre editora e autores, se não foi marcada pelo equilíbrio das escolhas, foi construída com base em negociações com amplo subsídio técnico-científico.

Percebemos, também, que houve aceitação das coleções pelas escolas, haja vista que ambas foram adquiridas pelo governo, conforme dados analisados nas tabelas de negociações por coleção do PNLD de 2010 e 2011.<sup>7</sup> Este é outro fator importante, já que são coleções bem avaliadas e que estão em circulação nas salas de aula desde 2001 (ano da publicação da primeira edição de ambas as coleções).

Por último, destacamos, no que diz respeito à história e cultura dos povos indígenas, que as ilustrações não foram alteradas nesta última década. Acreditamos que a aceitação das imagens é um indício de que, mesmo com toda discussão entre autores e editoras, há a permanência de estereótipos, o que pode ser fruto de imagens arraigadas que ainda passam despercebidas, mesmo se junto a profissionais inseridos em espaços de ampla discussão do tema.

Quais são estes estereótipos? O que é discutido sobre a permanência destes estereótipos em nossa sociedade? É possível identificar momento em que são inseridos nos livros didáticos? Abordar estas questões significa colocar foco nas ilustrações e seus estudos.

Estruturamos a dissertação em cinco capítulos para responder a nossas questões de pesquisa.

No primeiro capítulo, buscamos ponderar sobre a historicidade dos livros didáticos, com destaque para os processos de construção, suas concepções políticas, ideológicas que orientam sua feitura. Neste primeiro capítulo, também efetuamos o levantamento dos profissionais envolvidos no processo de elaboração dos livros didáticos e, ainda, dos atores sociais que estão diretamente relacionados ao processo de avaliação e uso dos livros didáticos.

---

<sup>7</sup> Informações no endereço eletrônico do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em ..... <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-dados-estatisticos>. Acesso em 20 de julho de 2012.

Este estudo sobre os livros didáticos continua com a reflexão sobre o lugar destinado à história e às culturas indígenas nos livros didáticos de História (Capítulo 2). Esta reflexão propõe-se a construir bases críticas para a análise das imagens (ilustrações) sobre história e cultura dos povos indígenas em duas coleções de livros didáticos de História destinados às séries iniciais do ensino fundamental (2º ao 5º ano) no Brasil.

Para nossa reflexão, foi necessário identificar estudos sobre a trajetória dos impressos, em especial dos livros didáticos. Em nosso estudo, as leituras de Fonseca (1993), Bittencourt (1993 e 2008), Munakata (1997), Chartier (1990 e 1999), Fonseca (2001), Siman (2001), Choppin (2004), Miranda e Luca (2004), Bezerra e Luca (2007), Cassiano (2007), Darnton (2008), Luca (2009), Mattos (2009), Batista e Galvão (2009), Faria Filho (2009) auxiliaram a compreender os caminhos percorridos nas pesquisas sobre os livros, com destaque para os livros didáticos no Brasil, especialmente sobre sua constituição material, os atores envolvidos na sua produção e as relações entre editoras, autores, Estado e leitores.

Sobre a questão indígena nos livros didáticos de História, foram importantes os estudos realizados por Almeida (2010), Bergamaschi (2011), Freire (2009), Bittencourt (2001; 2011), Carneiro da Cunha (1992), Cruz (2009), Gobbi (2007), Gonçalves (2005), Grupioni (2004), Melo (2008) e Sommer (2004).

Estas leituras não compreendem toda a produção sobre livros didáticos e a questão indígena nos livros didáticos, contudo auxiliaram-nos nas escolhas que fizemos na construção de nosso objeto de estudo.

Pela análise de ilustrações sobre as culturas indígenas elaboradas em livros didáticos de História das séries iniciais do Ensino Fundamental, interrogamos sobre as representações construídas sobre os índios, sua história no contexto do estudo da história do Brasil e sobre suas diversas culturas. Que rumos os estudos sobre as imagens vêm apontando para melhor uso dessa fonte? Como analisar as ilustrações nos livros didáticos? Este texto é um esforço de compreender as ilustrações como vestígios de seu tempo e documentos nos estudos da história e da história ensinada.

Optamos por dividir o estudo das imagens, capítulos 3 e 5, em três partes. A primeira parte é uma reflexão sobre o uso da imagem como documento, com destaque para a importância das

imagens nas pesquisas em História, especialmente no Ensino de História. Com este intento trilhamos os caminhos propostos por Meneses (2003), Burke (2004) e Knauss (2006, 2008) e foram-nos importantes também os estudos de Joly (2008) (Capítulo 3). A segunda parte do nosso texto é uma reflexão sobre as ilustrações: que significado nos traz a palavra “ilustração”? Como podemos, a partir do seu estudo, indagar as representações sobre a história, e especialmente a história dos índios no Brasil? A terceira parte da análise é o capítulo 5, no qual são analisadas as ilustrações sobre história e cultura dos povos indígenas nas coleções escolhidas para estudo.

O conceito de “representação” de que nos utilizamos parte da compreensão de que as sociedades constroem formas particulares de *pensar e dar a ler* o mundo. Como explicou Chartier:

Variáveis consoante as classes sociais ou os meios intelectuais são produzidas pelas disposições estáveis e partilhadas, próprias do grupo. São estes esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro torna-se inteligível e o espaço a ser decifrado. As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam (CHARTIER, 1988, p.17).

A afirmação de Burke (2004) de que as imagens não podem ser tomadas apenas como evidências do passado — mas, sim, como geradoras de imagens sobre este passado — é importante para uma possível leitura do impacto de imagens de outros tempos ou elaboradas para lançar luz sobre outros tempos ou culturas. As imagens, nesse sentido, têm papel fundamental para a construção da imaginação histórica.

Pinturas, estátuas, publicações e assim por diante permitem a nós posteridade, compartilhar as experiências não-verbais ou o conhecimento de culturas passadas (...) Em resumo, imagens nos permitem “imaginar” o passado de forma mais vívida. Como sugerido pelo crítico Stephen Bann, nossa posição face a face com uma imagem, nos coloca “face a face com a história”. (BURKE, 2004, p.17)

Entre a “verdade histórica” e a “imaginação criadora” é o que buscamos na terceira parte da dissertação, que é a análise realizada das ilustrações nas coleções, destacando sua relação com as propostas de cada coleção e os textos diretamente relacionados às ilustrações.

Nossa pesquisa se aprofunda no estudo das coleções escolhidas a partir do capítulo 4. Nesse capítulo analisaremos as propostas para o ensino de História nas duas coleções em relação à avaliação de ambas feita no âmbito do PNLD. É importante destacar que neste capítulo fize-

mos as primeiras aproximações quanto à identificação das ilustrações sobre história e cultura dos povos indígenas utilizadas nas duas coleções. O estudo sobre as ilustrações será aprofundado no capítulo 5, no qual colocamos à prova a hipótese que orientou nossos estudos.

Mesmo com as mudanças legais que definem a construção de representação não-estereotipada e orientada por novas pesquisas sobre história e cultura dos povos indígenas como critério para validação das coleções de livros didáticos, permanece, ainda, parte das antigas representações, suavizadas por uma nova representação que mantém os índios como grupo homogêneo e preso à floresta, aos quais é atribuído um lugar moral — pois vivem em harmonia com a natureza e delas tiram apenas o que precisam para sobreviver — e, ao mesmo tempo, um lugar preservacionista — pois não destroem as matas.

## Capítulo 1

### Reflexões Sobre o Livro Didático de História

Este capítulo analisa o conceito de *livro didático*: os critérios que definem a inserção dos livros no guia do *Plano Nacional do Livro Didático*, com especial atenção para critérios relacionados à análise das imagens; propõe questões relativas ao processo produtivo dos livros didáticos e ao entendimento de como o complexo mecanismo de produção — não subordinado apenas a interesses econômicos, mas ainda ao produto cultural *livro* — é também influenciado por questões histórico-culturais, sociais e políticas do Brasil.

#### 1. Em busca de um conceito...

Destacar a natureza complexa da literatura escolar ocidental e sua historicidade é o caminho inicial para a construção de um conceito para livro didático. Choppin (2004) compreende a estrutura complexa desse gênero literário como objeto das tradições literárias religiosas, herdeiro da estrutura didática dos livros em perguntas e respostas; também deve ser entendido como produção de texto didático que é datado, no Brasil, da segunda metade do século XIX, e está diretamente relacionado à estruturação das instituições de ensino e, também, herdeiro da literatura de lazer.

(...) tanto a de caráter moral quanto a de recreação ou de vulgarização, que inicialmente se manteve separada do universo escolar, mas à qual os livros didáticos mais recentes e em vários países incorporaram seu dinamismo e características essenciais. (CHOPPIN, 2004, p.552)

O entendimento das diversas tradições que se interpenetram na construção desse objeto levamos a perceber a complexidade de se elaborar uma definição para livro didático válida em qualquer tempo e espaço histórico. Destacamos que o conceito utilizado nesta dissertação é válido para um dado momento e espaço: o Brasil do final do século XX e início do século XXI.

Não classificar todos os livros que circulam ou circularam nas escolas brasileiras como livros didáticos significa definir o tipo de produção que está em análise e seu formato gráfico, editorial e, em certa medida, as escolhas que são feitas na sua elaboração teórico-metodológica.

É exatamente essa dificuldade de classificação que é apontada por Choppin (2004) e Batista (2009). O conceito de livro didático que, aparentemente, é simples — “aquele *livro* ou *impresso empregado* pela *escola*, para o desenvolvimento de um *processo de ensino* ou de *formação*” (BATISTA, 2009, p.41. Grifos do autor) — perde esta aparência quando nos detemos nos termos que são empregados na definição em destaque. Estes termos — livro, impresso empregado, escola, processo de ensino, formação — levam a questões sobre a diversidade de suportes que são empregados para fins de ensino ou de formação que não se enquadram no formato apenas de livros.

Com efeito, o livro é apenas um dos muitos suportes de textos presentes na sala de aula e várias obras didáticas assumem formas outras que não a de um livro (...) No interior, entretanto, dessa diversidade de suportes textuais e das formas e sua leitura e utilização, um fator parece criar uma homogeneidade para os textos escolares: trata-se sempre, a um primeiro exame, de material impresso empregado para o desenvolvimento de processos de ensino e de formação (...) A utilização feita do termo impresso decorre da necessidade de apreender o que existe de comum entre o conjunto heterogêneo de textos que circulam na escola e de pôr em evidência o fato de que os textos escolares resultam de um processo de reprodução que possui características específicas, decorrentes da invenção e da difusão da imprensa. (BATISTA, 2009, p.43-44)

Batista (2009) ainda destaca que os textos impressos não são os únicos que circulam no interior das escolas e a diversidade de meios de produção e reprodução de textos para uso escolar (desde os antigos mimeógrafos aos recursos de reprodução digital, e mais recentemente a leitura em meios digitais) levam a relativizar, ainda, o uso da palavra impresso para designar os textos e materiais que são utilizados nas escolas. “Diferentes tipos de modos de produção dão origem aos textos que estiveram ou estão se tornando presentes na sala de aula.” (BATISTA, 2009, p.45).

Mattos (2009) auxilia-nos a pensar sobre a nomenclatura que está diretamente ligada ao que se espera do livro didático: dos *compêndios* aos *materiais didáticos*. Destaca-se nessa observação uma virada sobre a forma de organização do impresso.

Enquanto a concepção dos *compêndios* que tiveram suas propostas construídas nas primeiras décadas do século XIX servia para orientar o professor na construção das aulas e nos conteúdos destinados para o ensino da história, a concepção de *materiais didáticos* mais recente (se-

gunda metade do século XX) desloca o foco do material para o estudante, o que pressupõe uma escrita com didática adequada a cada momento da vida escolar, preocupada com a construção de atividades apropriadas e didaticamente preparadas, que buscam, cada vez mais, instigar o estudante a estudar e, por que não, instigar o professor em suas escolhas didático-metodológicas.

A sutileza da diferenciação de compêndios em relação a materiais didáticos traz também a ampliação do olhar que vem junto ao conceito de *materiais*, que não abarca somente livros didáticos, mas uma gama de objetos produzidos ou utilizados para fins escolares, como cartilhas, jogos, multimídias, paradidáticos etc., bem como outras literaturas que não foram produzidas necessariamente para uso escolar, mas apropriadas pela escola.

Portanto, materiais didáticos são, contemporaneamente, objetos multifacetados, em diversos suportes e linguagens, produzidos ou utilizados para finalidades didáticas, vinculados ou não ao universo escolar, mas que são apropriados pelos docentes em sua experiência profissional, bem como todos os materiais produzidos no interior da sala de aula por estudantes e professores.

O olhar atento ao universo dos materiais didáticos leva-nos à necessária escolha de um objeto privilegiado para pesquisa nesse universo. Optamos pelo estudo de coleções didáticas de História das séries iniciais do Ensino Fundamental. Esta escolha leva-nos a verticalizar a atenção sobre este objeto e o necessário entendimento de todos os processos envolvidos desde sua concepção a chegada às salas de aula. Nossa escolha começa pela seleção que acontece no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Dentre várias questões que podem ser levantadas ao se analisar os livros aprovados pelo PNLD, privilegamos duas delas: Quais atores estão envolvidos na criação das coleções de livros didáticos que constam dos Guias do PNLD? Quais mecanismos internos/externos influenciam a elaboração dos livros didáticos?

Estas questões potencializam nosso olhar, pois auxiliam-nos a entender o livro didático e todo o processo de sua construção a partir dos diversos fatores que se relacionam diretamente na sua elaboração: fatores de ordem econômica e tecnológica, de ordem educacional e pedagógica e de ordem social e política (BATISTA, 2009, p.58).

## 2. O PNLD na arena pública

Analisar o PNLD corresponde, em última instância, a percepção da relação entre autores, editoras e leitores, ligados à compreensão de uma quarta esfera nesta relação: o poder público. Como destaca Luca (2009):

É preciso reconhecer que os espaços de circulação dos livros didáticos são, pelo menos em tese, bem mais específicos que os literários, e que neles o Estado desempenha papel essencial, pois é da sua competência definir os contornos do aparato escolar, sobre o qual tem o poder de legislar, formular propostas pedagógicas, impor conteúdos, programas curriculares e normas para os profissionais que nele atuam. E é justamente a existência de uma política educacional que cria um público cativo (os alunos), que demanda livros específicos (escolares), que devem ser escritos (autores) e produzidos (editores) de acordo com os programas e objetivos prescritos e reconhecidos como relevantes (Estado) pelo menos por parte da sociedade. (LUCA, 2009, p.153)

A importância do poder público vai além das regulamentações trazidas pelo Estado, pois este, em última instância, regulamenta as relações e tensões *na* e *da* sociedade. Para compreender o processo de produção e circulação dos livros didáticos no Brasil, entendemos que um caminho possível é a atenção para a própria ação do Estado como regulamentador do currículo escolar, muito embora possamos entender que as diferentes forças sociais e escolares também realizam e tensionam o currículo.

Em 1985, momento marcado pelo retorno dos civis ao governo brasileiro e pela retomada de projetos de democratização, é criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Nesse novo contexto, o PNLD introduziu as seguintes modificações:

(...) controle de decisão pela FAE, em âmbito nacional, a quem cabia realizar o planejamento, compra e distribuição do livro didático com recursos federais; não interferência do Ministério da Educação no campo da produção editorial, que ficava a cargo da iniciativa privada; escolha dos livros pelos professores; reutilização dos livros por alunos de anos subsequentes; especificações técnicas rigorosas, visando ao aumento da durabilidade; início da organização dos bancos de livros didáticos; oferta restrita aos alunos de 1ª e 2ª séries das escolas públicas comunitárias. (BEZERRA & LUCA, 2006, p.31)

É interessante destacar o papel de mediador assumido pelo Estado entre as editoras e professores das escolas públicas — responsáveis pela escolha dos livros didáticos adotados na escola no âmbito do PNLD.

Cassiano (2007) identifica três momentos distintos em que se estruturam, desde sua criação, as políticas do Programa Nacional do Livro Didático: 1985-1995, primeira fase, caracterizada pela implementação do programa no contexto da redemocratização do Brasil e afirmação de políticas sociais como resposta a modelos globais de desenvolvimento; a segunda fase (1995-2003) corresponde ao período do governo de Fernando Henrique Cardoso, momento marcado pela estruturação da rede de distribuição, ampliação das políticas de controle do PNLD, instituição do Guia do PNLD, com a inclusão no PNLD de todos os conteúdos do núcleo base comum do Ensino Fundamental (destacamos, também, que é neste momento que entra em vigor a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394 de 2006) e são elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados a partir de 1997); a terceira fase teve início com o governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010): nesse momento foi implementado o PNLEM (Plano Nacional do Ensino Médio), ampliando ainda mais o programa para os anos do Ensino Médio, a afirmação da elaboração do Guia — que passou a ser realizado em parceria com as universidades — e a aplicação da Lei 10.639/03, modificada, em 2008, pela Lei 11.645.

Instituído, oficialmente, por meio do Decreto 91.542, de 19/08/1985, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) apresentou, segundo Cassiano (2007), modificações substanciais em relação ao programa anterior, o Programa do Livro Didático/Ensino Fundamental (PLIDEF).

O PNLD trazia princípios, até então inéditos, de aquisição e distribuição universal e gratuita de livros didáticos para os alunos da rede pública do então 1º grau (1ª a 8ª série, para alunos de 7 a 14 anos).

Podemos dizer que, mais do que prescrições, seus direcionamentos continham determinada visão do educando da escola e, especialmente, implicavam um projeto de nação a ser empreendida na redemocratização do país, visto que políticas educacionais sempre se circunscrevem em contextos de políticas mais gerais. (CASSIANO, 2007, p.20)

Para esta pesquisa, cabe reflexão específica sobre a terceira fase do PNLD (2003-2010) durante o governo Lula, pois foi momento da promulgação da Lei 10.639/03, modificada pela

Lei 11.645/08, que interferem diretamente na construção do currículo escolar, estabelecendo a obrigatoriedade do estudo da história da cultura afro-brasileira e dos povos indígenas.

### 3. O livro didático na indústria editorial brasileira

Pensar os caminhos do livro didático desde a elaboração da proposta dos livros até sua materialização em sala de aula não é possível sem ponderar sobre o valor mercadológico desse produto, que, segundo estudos recentes, é responsável por parcela considerável do mercado editorial brasileiro<sup>1</sup>.

(...) Durante a década de 1990, os dados sobre a produção editorial brasileira mostram que o impresso escolar continuou a ter um papel fundamental nessa produção [produção editorial brasileira]. Nos anos de 1990 e 1991, por exemplo, os livros didáticos e de literatura infantil (que os catálogos das editoras apresentam como ‘paradidáticos’) constituíram a maior parte da produção editorial brasileira. Segundo a Fundação João Pinheiro (1993), esses gêneros escolares ou estreitamente ligados à escola corresponderam a 21% (em 1990) e a 19% (em 1991) do total de títulos em primeira edição; no mesmo período, corresponderam, respectivamente, a 40% e 39% do total de títulos reeditados, a 33% e 46% de exemplares publicados em primeira edição e, por fim, a 60% e 66% do total de exemplares reeditados; no final da década (Folha de São Paulo, 26/04/98: 5,3), mais da metade da produção editorial brasileira era composta por livros didáticos: 70% dos livros produzidos no país, em 1997, eram destinados ao ensino. (BATISTA e GALVÃO, 2009, p.18)

Os dados apresentados evidenciam a importância econômica dos livros didáticos para a indústria editorial brasileira. Batista (2009) auxilia-nos a compreender melhor o fato destacando que o crescimento da importância deste tipo de impresso para as editoras está diretamente relacionado à não “modernização” do mercado consumidor de outros tipos de impressos, especialmente livros: “A ausência de um mercado consumidor moderno para uma produção editorial em modernização fortalece os laços históricos de dependência da indústria livreira com a escola e o setor didático.” (BATISTA, 2009, p.60)<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Para aprofundar o debate sobre a importância no mercado editorial brasileiro dos livros didáticos, ver CASSIANO, 2007; BATISTA & GALVÃO, 2009.

<sup>2</sup> O Brasil é o oitavo maior produtor de livros do mundo, segundo dados do Centro Regional para El fomento Del Libro em America Latina y El Caribe (Cerlalc). Próxima à produção francesa, esta posição não significa, contudo, que o brasileiro consuma tanto livro como os franceses. Lemos, em média, 2,4 livros por ano, oito vezes menos do que a França. (BATISTA, 2009, p.60)

Em sua tese, Cassiano (2007) aponta quantidades negociadas no ano de 2007 entre o Estado brasileiro e as editoras<sup>3</sup>:

Para serem usados em 2007, foram distribuídos 120.688.704 livros para 42.565.864 alunos matriculados nos ensinos fundamental e médio do país (censo escolar de 2005), por meio dos seguintes programas:

PNLD: 102.521.965  
 PNLEM: 9.175.439  
 PNBE Alfabetização (libras): 16.500  
 PNBE/Braille: 11.360  
 PNLD/Braille: 9.310  
 Dicionários 5ª a 8ª série: 1.721.930 (CASSIANO, 2007, p.02)

O estudo destes dados só tem sentido, segundo Cassiano (2007), contextualizado no cenário mundial marcado pela organização das editoras multinacionais:

A crescente dominação econômica das grandes editoras européias é apontada por Choppin (1998) como uma característica bastante considerável da segunda metade do século XX. O autor salienta que grandes sociedades de capital internacional difundem no mundo inteiro publicações de uso escolar, citando entre essas empresas a Hachette, a Hatier, o Nathan, a Mac Millan, a Longman, a Anaya e a Santillana.

No Brasil, no período compreendido entre as décadas de 1970 e 2000, a concentração era uma realidade do mercado de didáticos, porém se caracterizava basicamente por ser composta por grandes editoras de cunho familiar, salvo raras exceções, sendo a história desse grupo de editoras atrelada à história dos homens que as criaram. No início do século XXI há uma reconfiguração desse mercado, tanto pela entrada das multinacionais espanholas como pela entrada de grandes grupos nacionais no segmento, além da formação de outros – por meio da incorporação das menores editoras pelas maiores. (CASSIANO, 2007, p.03)

A autora defende a tese de que os estudos sobre os grupos editoriais brasileiros e de sua configuração nas últimas décadas possibilitam estabelecer relações entre as disputas presentes no mercado editorial e as políticas governamentais que influenciam a configuração dos currículos escolares.

Apple (1995, p.81) observa que “são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo” e Gimeno Sacristán (1995, p.89) considera que entre a prescrição curricular e o currículo real, que se desenvolve na prática, existe uma “e-

---

<sup>3</sup> Em relação ao mercado editorial brasileiro Cassiano (2007) destaca a importância dessa produção que em comparação as publicação de livros no Brasil corresponde à 80% de todo o mercado.

laboração intermediária do mesmo, que é a que aparece nos materiais pedagógicos e, particularmente, nos livros didáticos”. (CASSIANO, 2007, p.05)

É importante compreender que o currículo escolar é uma construção social a qual sofre influência de agentes internos e externos à escola, como, por exemplo, de autores de livros didáticos e de editoras que, ao buscarem soluções para problemas vivenciados no âmbito da produção desses impressos, influenciam também no desenvolvimento dos currículos escolares.

Bittencourt (1993) destaca o livro didático como objeto multifacetado que, por estar num campo de tensão entre interesses diversos, não pode ser tratado sem levar em conta suas múltiplas facetas e os múltiplos interesses aos quais está ligado:

A natureza complexa do objeto explica o interesse que o livro didático tem despertado nos diversos domínios de pesquisa. É uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencente aos interesses do mercado, mas é também um depositário dos diversos conteúdos educacionais, suporte privilegiado para se recuperar os conhecimentos e técnicas consideradas fundamentais por uma sociedade em determinada época. (BITTENCOURT, 1993, p.03)

Nesse cenário de estudos marcado por pesquisas de diversos campos do saber (História, Sociologia, Educação, Economia etc.) sobre o livro didático e por interesses econômicos e políticos que permeiam sua produção e distribuição, localizamos nossa pesquisa como parte da necessária reflexão sobre o processo de produção dos saberes históricos veiculados nos livros didáticos das séries iniciais do Ensino Fundamental.

#### **4. Livros Didáticos: da autoria à multiautoria**

Para analisar a complexa construção em torno do livro didático, partimos da proposta de estudo de Darnton (2008), que sugere para os historiadores dos livros três questões:

- 1) como é que os livros passam a existir?; 2) como é que eles chegam aos leitores?; 3) o que os leitores fazem deles? (DARNTON, 2008, p.156)

Para nossa pesquisa, lançamos foco sobre a primeira questão e a desdobramos em outras perguntas:

- 1) Quais atores estão envolvidos na sua produção?
- 2) Qual o papel das editoras no processo de produção e elaboração dos livros didáticos?
- 3) No atual cenário, é possível pensar na multiautoria no lugar de autoria para livros didáticos?

#### *4.1. Livros didáticos: quais são os atores envolvidos na sua produção?*

Nesta parte há duas discussões — os editores e os autores. Destacamos a importância deles no processo de elaboração e edição dos livros didáticos, bem como buscamos construir referencial que nos auxilia a identificar os momentos em que outros profissionais são envolvidos no processo de elaboração e produção dos livros didáticos.

##### *4.1.1. As editoras e seu papel no processo de produção e elaboração dos livros didáticos.*

Hoje as editoras contam com número de colaboradores diversos que vão desde os responsáveis pela escrita do texto-base do livro (autor, autores e/ou equipe pedagógica), até a formatação do texto, a elaboração de ilustrações, a definição do formato editorial (livro didático, literatura infantil, literatura adulta, literatura adaptada para uso escolar etc.), a seleção e edição de imagens, a adequação da obra aos requisitos do PNL D, além de estratégias de inserção no mercado editorial.

Questões simples como a definição das cores de uma ilustração, que não chegam ao leitor final nos dias atuais, estão nas mesas de negociação e influenciam diretamente no trabalho em sala de aula, na medida em que só é possível pensar, por exemplo, em cores nos livros didáticos — e, portanto, propor reflexão sobre o uso dessas cores em uma atividade pedagógica — quando se tem a tecnologia que possibilita a produção de livros coloridos.

#### *4.2. Livros didáticos no Brasil: as editoras e a questão da multiautoria*

Ao estudar os livros, é necessário levar em conta a “complexidade das atividades cotidianas dos editores.” (CHARTIER, 1999, p.159). No caso dos livros didáticos no Brasil, podemos afirmar que os editores são influentes atores. Aqui verificamos dois movimentos simultâneos: a crescente especialização das editoras e o advento da multiautoria. Esta constatação nos leva necessariamente a ponderar sobre as condições de produção dos livros didáticos. Perguntamos: como é que os livros passam a existir nos tempos atuais?

É nítida a interferência do poder público na definição de políticas de incentivo, de leis e parâmetros que regulamentam o processo de elaboração do livro didático. Outro fator importante para o Ensino de História são as mudanças nos rumos da história ensinada, principalmente após as revisões das décadas de 1980 e 1990, que marcaram a ruptura com antigos padrões de compreensão histórica que valorizavam a história dos grandes heróis e fatos por eles protagonizados para dar vazão a uma história com múltiplos atores, menos linear e mais processual e multifacetada.

Munakata (1997) salienta que buscar a sutileza do processo produtivo não significa isolar o livro de um contexto maior. Citando Darnton (1990), ele esclarece a necessidade de se entender todo o processo, o “ciclo de vida” dos livros didáticos dentro de uma sociedade; em outras palavras,

o livro não pode ser abordado na sua imediatez abstrata. Sob (e às vezes contra) uma ordenação institucional que o regula, pessoas de carne e osso conceberam-no, escreveram o seu texto, editaram-no, diagramaram-no, “fizeram arte” e imprimiram-no; (...). (MUNAKATA, 1997, p.11-12)

Um dos protagonistas em destaque na produção dos livros didáticos é o editor. Para entender o lugar dessa pessoa — ou grupo editorial — Munakata (1997) retoma Chartier (1990) para explicitar o papel desse agente no processo de construção de um livro ou impresso:

O texto não é apenas composto (tipograficamente) em tal ou qual fonte (tipo de letra), segundo um certo estilo de diagramação; mais do que isso, o texto passa por série de transformações que suprimem “capítulos, episódios ou divagações considerados supérfluos” e simplificam frases; subdividem os textos “criando novos capítulos, multiplicando os parágrafos, acrescentando títulos e resumos”; por fim, censuram “as alusões tidas como blasfematórias ou sacrílegas, as descrições consideradas licenciosas, os termos escatológicos ou inconvenientes” (p.129-130). Essas adaptações não seguem apenas a consciência moral e religiosa dos editores, mas são também orientadas pela “representação que estes têm das competências e das expectativas culturais de leitores para quem o livro não é algo de familiar” (p.129). Em outras palavras, o editor produz um texto de acordo com a “*leitura implícita*” de um “*leitor*

*implícito*”, que nem sempre coincide com os imaginados pelo autor (cf. CHARTIER s.d., p.17) – muito menos com o leitor e a leitura efetivos. (MUNAKATA, 1997, p.17-18 – grifos nossos)

Para o que estamos estudando, merece atenção especial pensar em leitura implícita e em leitor implícito. O editor reflete sobre o livro didático como mercadoria que deve atender a uma demanda que não está apenas nos preceitos legais, visto que, no processo de sedução de um grupo de consumidores que compõe a comunidade escolar (professores, estudantes e pais), há uma representação esperada, uma história a ser ensinada que é “escolhida”, “aceita” em sala de aula. Batista (2005) aponta, por exemplo, a recusa de coleções didáticas aprovadas e recomendadas com distinção no PNLD de 2001. Dados como estes indicam que não é uma avaliação positiva por especialistas que, necessariamente, define o padrão de escolha dos professores.

As expectativas quanto a um tipo de livro esperado, ou mais escolhido pelas escolas, é elemento fundamental no processo de produção de um texto para um leitor imaginado. Nesse sentido, é oportuno destacar que essa expectativa presente no processo produtivo do livro não passa apenas pelas escolhas dos editores. Os autores do texto principal produzem-no a partir de uma expectativa em relação à história a ser ensinada, quer seja como fruto de sua prática docente, precedente geralmente ao papel de autor, quer seja fruto das idéias compartilhadas no meio profissional-acadêmico em que circula. Essa autoridade que possui o autor (historiador-professor ou outro profissional do campo do ensino das Ciências Humanas e Sociais) é colocada em perspectiva com as escolhas dos editores, dos diagramadores e dos demais profissionais que participam do processo produtivo do livro didático de História.

As imagens que compõem o livro didático são escolhidas e diagramadas por orientação deste editor, que é o mediador entre todos os atores envolvidos no processo produtivo, é aquele que negocia entre o (os) escritor (es) do texto e o (os) ilustrador (es) a melhor composição para cada página e para o conjunto da coleção que se projetou para o mercado desejado.

No universo de profissionais envolvidos na elaboração dos livros didáticos, destacamos os ilustradores que, como acreditamos, ao produzir imagens — nem sempre em diálogo com os autores do texto — constroem representações que podem auxiliar na compreensão do texto,

ou podem propor outro foco de análise sobre conteúdo de referência. O ilustrador é, no nosso entendimento, um produtor de saberes sobre a história.

Percebendo o livro em sua materialidade e não como idéia ou obra simplesmente construída por um autor, Munakata (1997) destaca a importância de todas as escolhas feitas na construção de um livro como fundamentais para sua inteligibilidade para o leitor:

Não há, em suma, o Texto, essa idealidade eidética a pairar no mundo inteligível. O que há, efetivamente, é papel e tinta (além de cola, linha e outros materiais) em sua brutalidade empírica, na qual se inscrevem significados. Livro é signo cultural na e pela sua materialidade, pela sua natureza objetivada como mercadoria, resultado de uma produção para mercado. A análise do livro requer, pois, a recusa do idealismo que sobrevaloriza a ideação da Obra e desdenha o momento da produção material. Ao contrário do que muitos acreditam, não há no livro a imediatez das idéias; é a forma (material) como elas se apresentam, tão desprezada em certos meios, que lhes confere possibilidade e ocasião de significação. Definitivamente, “TUDO É HISTÓRICO, LOGO A HISTÓRIA NÃO EXISTE” não é o mesmo que “Tudo é histórico, logo a História não existe”. (MUNAKATA, 1997, p.18-19)

Podemos entender que livro didático é um produto multiautoral que sofre a intervenção direta de inúmeros profissionais desde a escrita do texto básico, passando pela revisão e diagramação desse texto nas páginas dos livros, geralmente acompanhados por imagens, dentre elas as figuras que são produzidas para o livro em questão: as ilustrações. Todo esse processo é que dá unidade a esse produto manufaturado.

As ilustrações são aqui entendidas como produto autoral de um ilustrador que cria sua imagem a partir da encomenda feita pela editora, que, depois de elaborada, como no texto-base, há outros profissionais que trabalham na diagramação, tamanho e destaque de cores a serem utilizadas para melhor valorizar esta imagem junto ao texto do livro.

Essa valorização estética dos livros é fruto da ampliação do mercado editorial e sua “modernização conservadora” ocorrida nas décadas de 1970 e 1980, na qual o livro, como mercadoria, é “embelezado” sem mudança significativa no conteúdo, apenas para garantir espaço no mercado e seduzir seus consumidores. Nessa linha de análise, é bastante freqüente a crítica do esmero formal, apontado como expediente adotado pelas editoras para encobrir deficiências de conteúdo. Em sua obra clássica sobre livros didáticos de comunicação e expressão, Lins (1977) emprega o termo “disneylândia pedagógica” para denunciar o “delírio iconográfico” e

o excesso de recursos lúdicos extra-pedagógicos a que as editoras recorrem para tornar seus produtos mais atraentes. (MUNAKATA, 1997)

É interessante destacar outra passagem na qual Glezer (1984) identifica o processo de modernização gráfica dos livros didáticos de História:

O processo de modernização dos livros didáticos ocorreu em todas as disciplinas, mas, fixando-nos especialmente nos de História, observamos que a introdução de cores, gráficos, mapas, textos complementares e nova linguagem, tanto visual — como no uso da história em quadrinhos — quanto estilística — preocupação com linguagem mais acessível ao aluno, utilização de vocabulário corrente e cotidiano — correspondeu a uma necessidade de atingir a clientela escolar, aparentemente desinteressada das aulas de História pela pobreza gráfica dos manuais (...) (GLEZER *apud* MUNAKATA, 1997, p.30)

Glezer (1984) e Munakata (1997) destacam, sobremaneira, o interesse das editoras em “embelezar” os livros, tornando-os mais interessantes aos estudantes, contudo em que medida essa preocupação estética, muito importante, incorpora a preocupação com as representações que são veiculadas? Em que medida a preocupação estética também incorporou reflexões que são também pertinentes ao conteúdo histórico? Avaliamos, nesse caso, que as alterações estéticas — que visão, dentre outras questões o embelezamento das obras — produzem efeitos históricos. Nesse caso, a estética é, também, discursiva, carregada de sentidos e efeitos.

Por essa leitura, Munakata (1997) propõe o entendimento dos livros didáticos como mercadoria da indústria cultural, como destacada pela Escola de Frankfurt:

Desse modo, o conceito de indústria cultural refere-se ao modo predominante de produção cultural na sociedade capitalista e não exatamente àquilo de que não gostamos — embora Adorno e Horkheimer, eles próprios, freqüentemente parecem esquecer-se disso. Na indústria cultural, o ideológico não está diretamente associado ao “conteúdo” do produto, mas ao próprio modo de produção (e reprodução), distribuição e consumo dessa mercadoria, e desse circuito não escapam nem sequer as obras de Adorno e Horkheimer. Os produtos da indústria cultural estão, desde sempre, condenados não pelos “conteúdos” que veiculam, mas pelo próprio modo pelo qual são produzidos. (MUNAKATA, 1997, p.31)

Refletindo sobre o livro como produção cultural da sociedade capitalista, Munakata retoma a argumentação de Selva Guimarães Fonseca (1993) para referir-se a modificações ocorridas na produção de livros didáticos. Ao buscar nesta autora essa reflexão, ele destaca o momento de crescimento e afirmação do livro didático nos anos de 1970, momento em que estes livros,

especialmente os de História do Brasil, passam a fazer parte de um projeto de homogeneização e massificação cultural, seguindo os interesses da ditadura militar brasileira. Esses rumos mudam nos anos de 1980, quando há uma crítica ao livro didático no meio acadêmico e as editoras se aproximam desse ambiente, promovendo transformação substancial no processo produtivo dessa mercadoria. No trecho a seguir, Fonseca (1993) busca analisar os impactos da aproximação das editoras com o meio acadêmico:

(...) No caso do ensino de História, ocorre um fenômeno interessante. Na medida em que se amplia o campo das pesquisas históricas, a exemplo do ocorrido na Europa, através da ampliação dos campos temático e documental, ao mesmo tempo que começam a ser publicadas experiências alternativas no ensino de História, o mercado editorial aponta também suas novidades. (...) Constatamos um duplo movimento de renovação. Um tratou de rever, aperfeiçoar o livro didático de História. Como uma mercadoria altamente lucrativa, procuraram ajustá-las aos novos interesses dos consumidores. Renovaram os conceitos, as explicações de acordo com as novas bibliografias. Propuseram mudanças na linguagem, na forma de apresentação e muitas buscaram alternativas, tais como a seleção de documentos escritos, fotos, desenhos e seleção de textos de outros autores. Um outro movimento foi o lançamento de novas coleções de livros visando atingir o leitor médio. Os livros destas coleções, denominados paradidáticos, tornaram-se um novo campo para as publicações dos trabalhos acadêmicos. A nova produção historiográfica, abordando temas até então pouco estudados, tornou-se mercadoria de fácil aceitação no mercado de livros. (FONSECA, 1993, p.142-145 *apud* MUNAKATA, 1997, p.32)

Há duas dimensões que são menos abordadas nessa passagem, mas que consideramos fundamental para entender o livro didático como produto de seu tempo: primeiro, a percepção da escolha das coleções de livros didáticos como ação orientada pelo Estado, especialmente nas décadas posteriores aos anos de 1980. Segundo, o entendimento de que, como objeto didático — portador de projetos de educação, de percepções político-ideológicas — o livro didático é um produto orientado pela construção dos conceitos de seu tempo e é, portanto, um resquício material no qual podemos perceber tensões sociais, políticas, culturais e econômicas de sua época.

A “renovação conservadora” anunciada por Fonseca e outros autores do início dos anos de 1990, apesar de dimensionar a pressão dos interesses de mercado, destacando a primazia do econômico (como que subordinando todas as apropriações das mudanças historiográficas aos interesses do mercado) não pode diminuir a importância de ler os livros didáticos como manifestação das diversas tensões sociais que se desencadearam no Brasil e que influenciaram, e influenciam diretamente, na sua produção.

#### 4.3. Multiautoria: os ilustradores são autores também?

Chartier (1999) aponta caminhos interessantes para pensar, no tempo, a alteração do papel das editoras e dos autores. O conceito de autoria é historicamente datado na transição da Idade Média para a Idade Moderna, momento em que é reconhecida a originalidade do texto e de seu autor. Segundo Chartier, o autor, antes de receber os méritos por sua obra era perseguido pela Igreja e pelo Estado durante a Idade Média, passando, gradativamente, a ser reconhecido a partir da Idade Moderna. Essa ponderação atenta para a historicidade do conceito de autoria:

Para que exista autor são necessários critérios, noções, conceitos particulares. O inglês evidencia bem a noção e distingue *writer*, aquele que escreveu alguma coisa, e o *author*, aquele cujo nome próprio dá identidade e autoridade ao texto. O que se pode encontrar no francês antigo quando um Dictionnaire como o Furetière, em 1690, distingue-se entre os 'écrivains' e os 'auteurs'. O escritor (*écrivain*) é aquele que escreveu um texto que permanece manuscrito, sem circulação, enquanto o (*auteur*) é também qualificado como aquele que publicou obras impressas.

É Foucault que sugere que, numa determinada sociedade, certos gêneros, para circular e serem recebidos, têm necessidade de uma identificação fundamental dada pelo nome de seu autor, enquanto outros não. Se considerarmos um texto de direito ou uma publicidade no mundo contemporâneo, alguém os escreveu, mas eles não têm autores; nenhum nome próprio lhes é associado. (CHARTIER, 1999, p.33-34)

Por ser histórica, percebemos, nesse estudo, transformações nesta definição clássica da autoria na produção dos livros didáticos.

A reflexão sobre a multiautoria torna-se fundamental e ajuda-nos a indagar sobre o papel do ilustrador na construção desse objeto. Um exemplo contemporâneo ajuda-nos a pensar sobre novas configurações na questão da autoria: coleções como a Araribá, editora Moderna, não indicam um autor, mas uma coordenação pedagógica que, a partir de um projeto de ensino, contrata profissionais para a escrita do texto. O autor torna-se não um parceiro, mas um *freelancer*, tal como ocorre com outros profissionais que atuavam nas editoras até os anos de 1990 e, em parte fruto da nova configuração da sociedade com a desarticulação dos trabalhos formais e, em parte, devido ao desenvolvimento técnico e à utilização de uma estratégia de mercado editorial, foram dispensados pela editora ou optaram por trabalhar como terceiros no processo produtivo.

Um desses profissionais, o ilustrador, merece nossa especial atenção, haja vista que percebemos que ele, em seu processo de trabalho, atua como autor.

É sobre o trabalho realizado pelos ilustradores que desenvolvemos nossa pesquisa. Para melhor entender o papel dos profissionais envolvidos na produção das obras didáticas.

Como fizemos opção por abordagem de ilustrações em livros didáticos de História inscritos e aprovados no âmbito do PNLD, vamos, primeiramente, entender um pouco mais as orientações constantes nos editais desse Programa Nacional no tocante às ilustrações.

**5. Quais orientações constavam nos editais do PNLD de 2004 e 2010 referentes ao uso das ilustrações nos livros didáticos?**

Os editais de convocação para inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas a serem incluídas no Guia de Livros Didáticos são lançados três anos antes da chegada dos livros nas escolas, como já abordado, e são fruto de intensa negociação entre os diversos grupos interessados na definição dos princípios que norteiam a inclusão ou exclusão de livros didáticos no Guia do PNLD a que se refere o edital.

Cabe apontar critérios dos editais de convocação para seleção de livros didáticos do PNLD de 2004 e 2010 que estão diretamente relacionados ao trabalho dos ilustradores, bem como explicitar algumas questões que nos acompanham em nossa investigação. O que se esperava nos editais em relação às imagens, especificamente às ilustrações sobre índios, suas culturas e história?

A primeira referência às imagens e seus usos nos livros didáticos no edital de 2004 do PNLD é:

As imagens e os recursos visuais devem fazer parte dos objetivos do texto, constituindo-se não apenas em ilustrações dos mesmos textos, mas sim em recursos intrínsecos à problematização e à compreensão dos textos, precisam estar adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas; precisam ser claras, precisas e de fácil compreensão. As legendas devem possibilitar, efetivamente, a localização da ilustração no tempo e espaço, indicando a época em que foi produzida, autoria, créditos e sua natureza. Podem também intrigar, problematizar, convidar a pensar, despertar a curiosidade. (BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas a Serem Incluídas no Guia de Livros Didáticos de 1ª a 4ª ano do PNLD 2004*)

Há nítida preocupação com a utilização das imagens dentro de um determinado contexto e diretamente relacionada à problematização e à compreensão do tema em estudo. Percebemos, contudo, ambiguidade na utilização da palavra “ilustração”, que aparece com sentido de or-

namento, ao mesmo tempo em que há no edital uma preocupação clara de as imagens não serem utilizadas somente neste sentido. A sutil utilização da palavra “ilustração” com sentido de ornamento não acaba por legar às imagens “ilustrações” um lugar, um status, interior em relação a outros tipos de imagens utilizadas nos livros didáticos? A sutil utilização da palavra “ilustração” com sentido de ornamento não acaba por atribuir às imagens-ilustração um lugar, um status inferior relativamente a outros tipos de imagens utilizadas nos livros didáticos como, por exemplo, as pinturas?

Em outro trecho do edital, percebemos que há, em relação a livros de Ciências, uma preocupação específica quanto à utilização de ilustrações:

O projeto do livro deve se pautar pela eficiência comunicativa, observando os princípios da progressão e correção conceitual (...), tanto no que diz respeito à ilustração quanto ao texto escrito. Não se admite que o objetivo de entretenimento justifique ilustrações que ocupem área considerável das páginas do livro, nem mesmo textos que apresentem enredo ficcional ocupando espaço relevante dentro de capítulos ou seções. A função precípua da ilustração em livros de Ciências é a de conferir clareza e aumentar a eficiência comunicativa do texto científico. Ilustrações que tenham finalidade diferente dessa, com função não relacionada ao conteúdo científico do livro, quando presentes de forma conspícua, configuram deficiência metodológica. (BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas a Serem Incluídas no Guia de Livros Didáticos de 1ª a 4ª ano do PNL D 2004*)

Quanto a princípios relacionados à avaliação de livros didáticos de História, o edital faz referência ao uso das ilustrações para a construção da cidadania:

O livro didático faz parte intrínseca do processo educativo, servindo como um dos instrumentos de que o professor dispõe para seu trabalho didático-pedagógico. Ele deve contribuir, portanto, para o desenvolvimento da ética necessária ao convívio social e à construção da cidadania. Isso significa: - não veicular, nos textos e nas ilustrações, preconceitos que levem a discriminações de qualquer tipo (origem, etnia, gênero, religião, idade ou quaisquer outras formas de discriminação); (...) (BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas a Serem Incluídas no Guia de Livros Didáticos de 1ª a 4ª ano do PNL D 2004*)

Ao analisar o edital, percebemos maior clareza e definição de critérios de avaliação das ilustrações nos livros de Ciências do que nos livros de História. Há, contudo, clara referência ao cuidado quanto à veiculação de idéias por meio das ilustrações, de forma a evitar quaisquer tipos de preconceito e discriminação social, política, religioso, étnico e outros.

Percebemos que no edital de 2010 os critérios de definição para usos das ilustrações nos livros didáticos são mais explicitados e não só assumem as perspectivas apontadas pela Lei 11.645/08, como assinalam, como critério de exclusão, a veiculação de qualquer informação errônea e/ou preconceituosa.

Em respeito à Constituição do Brasil, e com o objetivo de contribuir efetivamente para a construção da ética necessária ao convívio social e à construção da cidadania, as obras não poderão:

- (i) veicular preconceitos de condição, região econômico-social, étnico-racial, gênero, linguagem e qualquer outra forma de discriminação;
- (ii) fazer doutrinação religiosa ou política, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público;
- (iii) utilizar o material escolar como veículo de publicidade e difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais.

Por isso mesmo, espera-se que, nos momentos oportunos e no contexto pedagógico específico dos diferentes componentes escolares, os livros didáticos sejam capazes de:

1. promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos e profissões e espaços de poder;
2. abordar a temática de gênero e da não violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade não sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homofobia;
3. promover a imagem da mulher através do texto escrito, das ilustrações e das atividades dos livros didáticos, reforçando sua visibilidade;
4. promover positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos e profissões e espaços de poder;
5. promover positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sócio-científicos;
6. abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade anti-racista, justa e igualitária.

(BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas a Serem Incluídas no Guia de Livros Didáticos de 1º ao 5º ano do PNL 2010* – Figuras VIII)

Destacamos que, especificamente nesse trecho, a palavra “imagem” aparece três vezes: duas apontando para a construção de imagens sobre as mulheres, as culturas afro-brasileira e indígena e outra indicando ações necessárias para a afirmação do papel das mulheres na sociedade. A palavra “imagem” está atrelada diretamente à representação visual através de ilustrações — “promover a imagem da mulher através do texto escrito, das ilustrações e das atividades dos livros didáticos, reforçando sua visibilidade” — e há clara relação entre texto, ilustração e atividades relacionadas, de forma a promover a “imagem” das mulheres.

Na seqüência do edital há recomendações relacionadas à ilustração dentro do contexto do projeto gráfico-editorial:

Quanto à estrutura editorial e aos aspectos gráfico-editoriais, além de seguir as orientações contidas no Anexo I, item 2, é necessário que:

1. o desenho e tamanho da letra, o espaço entre letras, palavras e linhas, bem como o formato e as dimensões e a disposição dos textos na página atendam a critérios de legibilidade e também ao nível de escolaridade a que o livro se destina;
2. o texto principal esteja impresso em preto e que títulos e subtítulos apresentem-se numa estrutura hierarquizada, evidenciada por recursos gráficos;
3. os textos complementares não prejudiquem a identificação, o fluxo da leitura e o entendimento do texto principal;
4. a impressão não prejudique a legibilidade no verso da página.
5. é desejável que textos mais longos sejam apresentados de forma a não desencorajar a leitura, lançando-se mão de recursos de descanso visual;
6. o projeto gráfico integre, harmonicamente, texto principal, ilustrações, textos complementares e as várias intervenções gráficas que conduzem o leitor para dentro e para fora do texto principal visando à compreensão, aplicação e à avaliação da aprendizagem;
7. *as ilustrações explorem ao máximo as várias funções que as imagens podem exercer no processo educativo, e não somente o papel estético ou reforçador do texto principal;*
8. as ilustrações reproduzam adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país, não expressando, induzindo ou reforçando preconceitos e estereótipos;
9. as ilustrações sejam adequadas à finalidade para as quais foram elaboradas e, dependendo do objetivo, sejam claras, precisas, de fácil compreensão, podendo, no entanto, também intrigar, problematizar, convidar a pensar, despertar a curiosidade, motivar, facilitar e até substituir a verbalização, comprovar, explicar, informar, e contribuir para o equilíbrio estético da página;
10. as ilustrações de caráter científico indiquem a proporção dos objetos ou seres representados; que os mapas tragam legenda dentro das convenções cartográficas, indiquem orientação e escala e apresentem limites definidos;
11. todas as ilustrações estejam acompanhadas dos respectivos créditos e locais de custódia, assim como os gráficos e tabelas contenham os títulos, fonte e datas;
12. o livro recorra a diferentes gêneros textuais para uso nas mais variadas situações de ensino-aprendizagem;
13. a parte pós-textual contenha referências bibliográficas, indicação de leituras complementares e glossário. É fundamental que esse glossário não contenha erros conceituais ou contradições com a parte textual e
14. o sumário reflita a organização interna da obra e permita a rápida localização das informações.

(BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas a Serem Incluídas no Guia de Livros Didáticos de 1º ao 5º ano do PNL D 2010* – Figuras VIII – Grifo nosso)

Esta longa citação do edital 2010 possibilita-nos perceber o que se esperava, sob este edital, do trabalho gráfico-editorial para aprovação do livro. Características que valorizam a adequação do livro a seu público, desde a escolha das letras até a estrutura do sumário, as ilustrações aparecem em destaque nesse contexto: do 5º item até o 11º, há definições específicas para o

uso e produção de ilustrações, destacando tanto sua utilização como recurso para “suavizar” e quebrar a sequência de textos longos, até a explicitação do uso desses recursos para expressar a diversidade sócio-cultural brasileira.

O item 7 que grifamos é o que dá maior clareza à necessidade de se pensar o estereótipo que relaciona a ilustração ao ato de “embelezar” as páginas ou que atribui à imagem papel de “reforçador do texto principal”. É dado à ilustração um status específico como elemento de construção de saberes. Há, portanto, o entendimento da ilustração como criação que interage no processo educacional e não como mero ornamento ou complemento. A atenção a estes aspectos da ilustração da história e cultura dos povos indígenas como componente importante para a avaliação dos livros didáticos, especialmente os de História, é o que buscamos ao analisar duas coleções que constam do Guia do Livro Didático de 2010.

Acreditamos que o estudo das ilustrações nos livros didáticos inserido no contexto de consolidação das ações do Programa Nacional do Livro Didático merece pesquisa específica para o melhor entendimento dos processos de transformação que marcam não somente a composição dos livros didáticos, bem como a compreensão das disputas acadêmicas, sociais e políticas sobre história ensinada. Paralela a estas questões, há também o desenvolvimento da idéia do ilustrador como autor que, completando e/ou discordando do texto principal do livro didático, contribui e constrói outras versões sobre o saber histórico.

## 6. O circuito do livro didático

Partimos da reavaliação da proposta de Batista (2009) ao definir as condições relacionadas à produção dos livros didáticos: fatores de ordem econômica e tecnológica, de ordem educacional e pedagógica e de ordem social e política. Entendemos que esta proposta pode ser dimensionada e amplia o organograma de Darnton (2008), elaborado em 1982 para compreender o que foi definido como o “circuito de comunicação”, que compreende o processo de produção e circulação dos livros. Elaborado para pesquisa dos livros no século XVIII, Darnton reconhece seu diagrama como modelo adequado para determinado tipo de entendimento da estrutura de produção e circulação dos livros.

Apesar de ter pensado que meu diagrama poderia ser modificado para se adequar a épocas posteriores (jamais pretendi que ele fosse aplicado a livros antes de Gutenberg), eu tinha em mente, a princípio, o comércio de publicação e de livros durante o período de estabilidade tecnológica que se estendeu entre 1500 e 1800 — daí minha decisão de enfatizar o papel dos encadernadores, que eram particularmente impor-

tantes em uma era na qual editores comumente vendiam livros em folhas não encadernadas ou em conjuntos que eram unidos ponto a ponto, mas não costurados. (DARNTON, 2008, p.164)

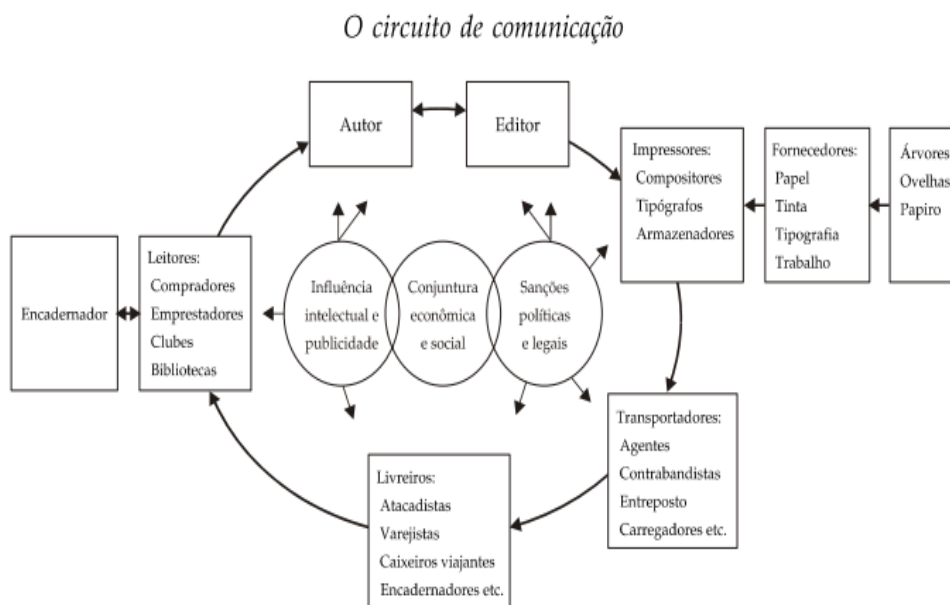


FIGURA A: Circuito de Comunicação de Darnton.  
Fonte: DARNTON, 2008, p.164.

Ao observar o diagrama de Darnton é possível perceber características que diferem das relações atuais de produção e circulação de livros no Brasil, principalmente em relação a livros didáticos. No diagrama de Darnton, a relação entre autores e editores está em um mesmo patamar de negociação e a percepção de todo processo produtivo não depende diretamente da ação de um agente externo à produção, comercialização e apropriação dos livros. Inspirados no contexto de produção e circulação de livros didáticos, pensamos em outro diagrama, no qual o papel atribuído principalmente ao autor — aqui pensado a partir do conceito de “multiautoria” — é difundido em outros circuitos, especialmente no que está relacionado aos espaços educacional e pedagógico. Além da questão da multiautoria, destacamos, ainda, o papel do Estado, da sociedade e de outros atores interessados na produção e circulação dos livros didáticos.

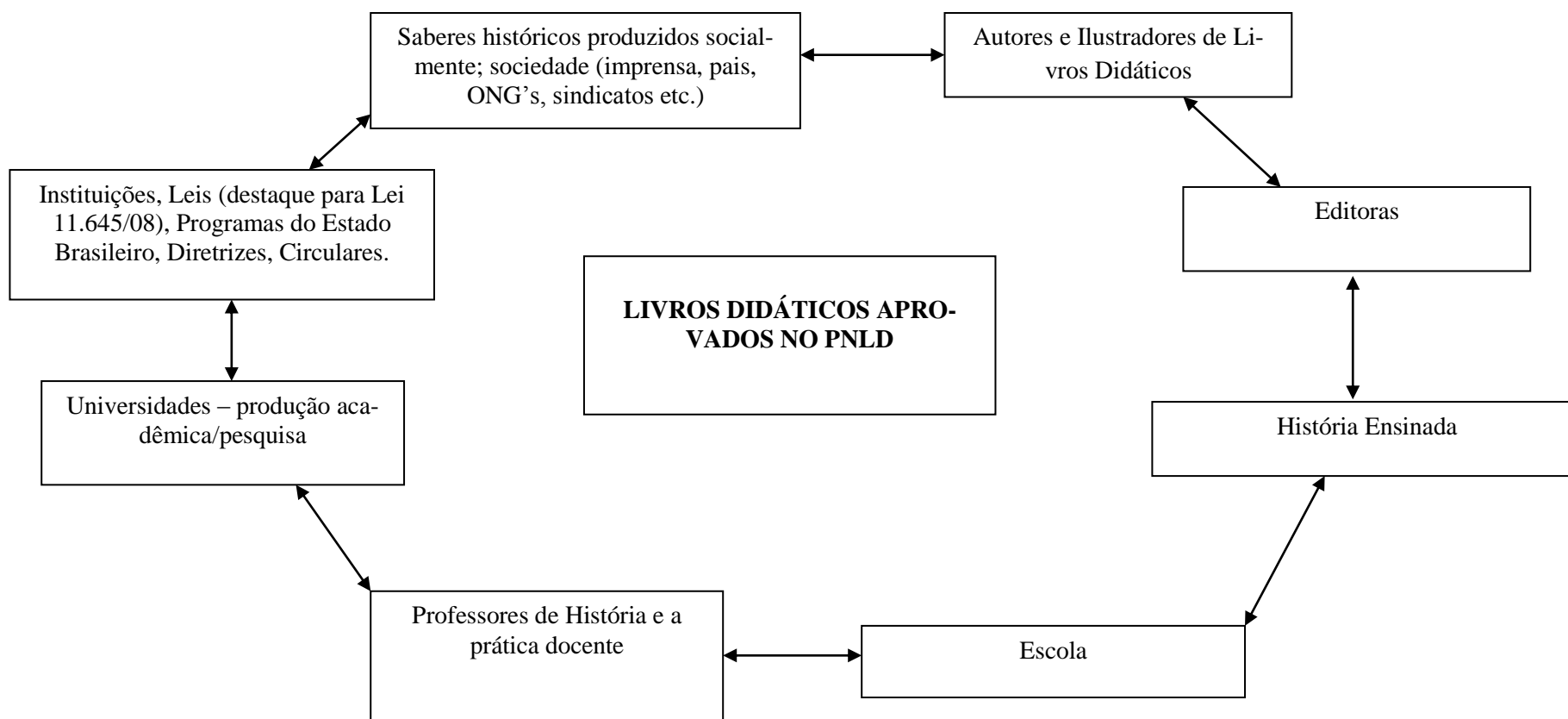


FIGURA B: Diagrama do Circuito da produção dos livros didáticos no circuito do PNLD<sup>4</sup>  
 Fonte: Produzido pelo autor

<sup>4</sup> Não há uma leitura de ordem ou hierarquia no organograma. Entendemos que os atores envolvidos no circuito do PNLD influenciam-se de múltiplas maneiras, o que possibilitaria outros arranjos dentro do cronograma. No capítulo 3 desenvolveremos estudo específico sobre a produção de imagens, especificamente as ilustrações, para os livros didáticos. No capítulo, portanto, proporemos outro organograma, que busca entender a dinâmica estabelecida entre editoras, autores e ilustradores de livros didáticos.

Neste organograma, o livro didático é compreendido como ponto de interesse/negociação de múltiplas influências e negociações. Como produto de seu tempo, ele reflete os interesses sociais, os princípios estabelecidos pelas leis do Estado, busca conciliar a história ensinada com os avanços na pesquisas sobre a História e o Ensino de História e, ao mesmo tempo, seus atores estão preocupados em acompanhar as questões acadêmicas relacionadas à história ensinada e à produção historiográfica, com o que também são influenciados pela produção acadêmica da área. Grandes interessadas no comércio dos livros didáticos, as editoras aproximam-se desse universo escolar e com ele estabelece diálogo, buscando entender e orientar demandas sociais a fim de garantir a escolha de seus livros e, conseqüentemente, o lucro advindo desse comércio.

Há que se considerar a importância do Estado no processo de produção e circulação dos livros didáticos. É dentro do Estado que as forças sociais e políticas definem critérios para inscrição das obras, por meio do edital do PNLD. No processo de avaliação dos livros didáticos é o Estado que estabelece as parcerias com as universidades para avaliação das coleções (avanço importante é a autonomia na avaliação das coleções pelas universidades).

Após a avaliação das universidades — espaço que é campo de disputas e interpretações que, mesmo balizado pelos princípios definidos nos editais do PNLD, leva em consideração concepções teóricas e metodológicas sobre a produção do conhecimento escolar — é elaborado o Guia do PNLD. O Guia com o resumo de todas as coleções aprovadas é encaminhado à escola, na qual é avaliado por professores que são os responsáveis pela escolha das coleções que serão utilizadas por um período de três anos. É digno de nota o fato de que nem sempre o Guia do PNLD chega às escolas a tempo de orientar o processo de escolha. Há também que observar que nem sempre os docentes se orientam pelo Guia do PNLD para realizar suas escolhas.

Feita a escolha da coleção, o Estado é novamente acionado e, por meio de negociação com as editoras, faz a compra das coleções solicitadas por meio do PNLD. Processo dinâmico que se renova, no qual as famílias dos estudantes, a imprensa, os sindicatos, as instituições religiosas, os grupos étnicos e todos os demais membros da sociedade, mesmo após a escolha da coleção, continuam avaliando-a, apontando problemas e fazendo críticas.

O processo produtivo de livros didáticos foi altamente incrementado nos últimos anos em função, sobretudo, dos interesses editoriais na participação dos benefícios aferidos quando da aprovação de livros no âmbito do PNLD. Esta crescente profissionalização das editoras para esta participação gerou também, nos últimos anos, esta ampliação de equipes e consolidação de processos voltados à confecção de livros capazes de serem aprovados no Programa e, ao mesmo tempo, também escolhidos pelos professores (dois processos que, sabemos, são relativamente diferenciados e orientados por lógicas também diferentes).

As editoras interessadas na venda de seus livros didáticos atuam de forma a garantir o sucesso de sua ação.

Para isso, contratam ou estabelecem parcerias com autores que se responsabilizam pela elaboração do texto principal — cabe aqui retomar a reflexão sobre autoria para definir como autor (es) principal (is) o (s) responsável (is) pela construção do texto didático e escolha de imagens, bem como intervenção na editoração da coleção ou livro, em alguns casos. Esta coleção (ou livro) não editorada é entregue à editora, que, junto a seus profissionais (designer, revisores, ilustradores, consultores pedagógicos etc.), garantem a editoração das coleções (ou livro) e as encaminham para inscrição no PNLD.

As coleções inscritas são encaminhadas às equipes das universidades para avaliação e definição das coleções excluídas (por não atenderem a algum critério do edital) e das coleções aprovadas. As coleções aprovadas passam a compor o Guia do Livro Didático. Realiza-se, nesta fase, o processo de escolha dos professores — cabe ressaltar que as editoras chegam a encaminhar para as escolas coleções aprovadas para que o professor possa avaliá-las junto ao parecer do Guia, o que, sabemos, também pode ocorrer das mais variadas maneiras.

Na escola, após a escolha coletiva das coleções selecionadas, a lista é encaminhada ao Estado, que negocia a aquisição das coleções com as editoras — nem sempre as escolas recebem exatamente as coleções selecionadas. Ao chegar à escola, uma nova etapa é iniciada, os professores estabelecem a forma de uso das coleções junto a seus alunos — interação essa que também não é controlada pelo Estado.

Perceber o livro didático em suas múltiplas dimensões é o caminho que procuraremos trilhar a fim de entender como a história e cultura dos povos indígenas são apresentadas nas ilustra-

ções de duas coleções de livros didáticos de História que constam dos Guias do PNLD de 2004 e 2010. Destacamos as dimensões material e comercial do livro didático — como objeto de proposição de saberes escolares e principal mercadoria do mercado editorial brasileiro — e sua dimensão política de recurso de construção do currículo escolar.

### 7. As coleções estudadas no PNLD

A avaliação das obras inscritas no edital do PNLD de 2010 ficou sob responsabilidade da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. No texto introdutório da avaliação são destacadas duas mudanças substanciais que modificaram o currículo escolar e, conseqüentemente, os critérios de avaliação das coleções que estavam sendo avaliadas.

No Edital do PNLD de 2010, quatro aspectos são destacados como mudanças fundamentais que influenciaram o processo de avaliação dos livros didáticos nas últimas décadas: retorno de História e Geografia como disciplinas autônomas; mudanças legais advindas da LDB e leis complementares; preocupação com a articulação entre o local/global e a ênfase na docência como profissão.

Primeiro, destacam-se a importância do fim dos “Estudos Sociais” e os impactos da afirmação da Geografia e da História como disciplinas autônomas que devem ser tratadas como conteúdos separados nos livros didáticos:

No Brasil, entre as últimas alterações curriculares, desde 1982, encontra-se a instituição gradual da História e da Geografia como disciplinas autônomas no ensino fundamental, o que ainda influencia na constituição de um corpus específico de conhecimentos para cada uma destas matérias e, por consequência, sobre a elaboração de materiais didáticos, especialmente do livro didático, para o ensino histórico e geográfico. (Guia PNLD, 2010, p.11)

Outro ponto relevante, e que é um dos motivadores desta pesquisa, são as mudanças na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB):

Outro marco, com forte impacto na área de História, foi a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), modificada pela Lei nº 10.639 de 2003 e Lei nº 11.645 de 2008, sobre a obrigatoriedade da História e da Cultura Afro-Brasileiras e Indígenas como conteúdo escolar, bem como as decisões legais contra a discriminação e preconceito. Tal perspectiva procura reforçar a imagem positiva de povos afrodescen-

dentes e indígenas, tanto para que as práticas racistas sejam evitadas quanto para que esses grupos se reconheçam positivamente na História Nacional. (Guia PNLD, 2010, p.11)

Ressaltar estes dois aspectos logo no início do Guia é importante, pois, além de dizer as principais bases legais que orientaram a avaliação das coleções, para o professor os livros que constam no Guia na avaliação da comissão atendem a preceitos legais.

No item “novos olhares”, destaca-se o “olhar” sobre a relação entre local e global, pensado na perspectiva dos novos rumos do ensino de História a partir das particularidades locais e suas relações com o nacional e o internacional. Outro ponto relevante é a importância na profissionalização docente com a articulação entre saberes necessários à prática do ensino de História relacionada à “formação teórica, discutindo as teorias curriculares e sua relação com o ensino-aprendizagem da História.” (Guia PNLD, 2010, p. 12).

Outro ponto relevante é a importância na profissionalização docente articulada a saberes necessários à prática do ensino de História relacionados à “formação teórica, discutindo as teorias curriculares e sua relação com o ensino-aprendizagem da História.” (Guia PNLD, 2010, p. 12). Este último aspecto é importante no destaque dado ao “manual do professor” como elemento fundamental para o docente em sua prática cotidiana.

Quanto ao processo de avaliação das coleções, destaca-se o tratamento isonômico das coleções sem identificação dos autores e editoras durante o processo de avaliação, e a leitura e considerações sobre todas as coleções baseada em critérios únicos e feitos pela mesma equipe, composta por professores de História (graduados, mestres, doutores e pós-doutores) de todas as regiões brasileiras. Pela análise dos números sobre as coleções avaliadas, percebemos que a maioria já havia sido inscrita em outros editais do PNLD, como é mostrado no gráfico a seguir:

### COLEÇÕES PNLD 2010

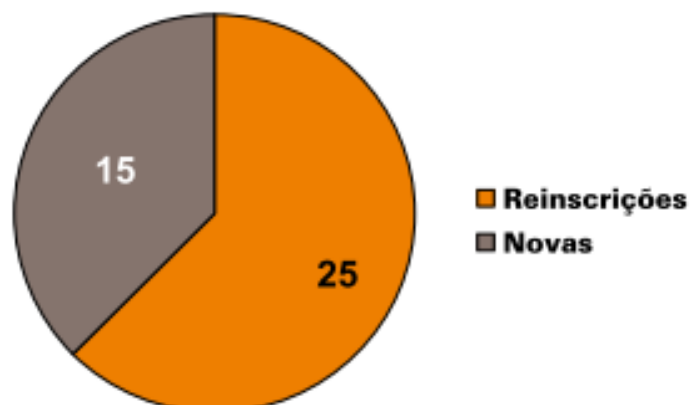


FIGURA C: Gráfico demonstrativo da reincidência de coleções inscritas ao longo dos Programas Nacionais do Livro Didático

Fonte: Guia PNLD, 2010, p.14.

Sobre a não-inscrição de obras que haviam sido excluídas nos editais anteriores, a equipe avaliadora destacou:

Não foi reapresentada nenhuma obra que tivesse sido excluída na avaliação anterior. Isso pode indicar a permanência do mesmo conjunto de livros de três anos passados e pouco investimento de autores e editores em reformar aquelas excluídas. (Guia do PNLD, 2010, p.15)

O que mais nos chamou atenção em relação à avaliação presente no Guia é a constatação de problemas em relação à História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas nas coleções:

Constataram-se também, em vários níveis, problemas para a inclusão de conteúdos referentes à História e às Culturas Afro-brasileira e Indígena, tais como a ocorrência de *tratamento não-histórico na abordagem dos direitos fundamentais da pessoa humana*, o que dificulta a percepção do significado das lutas pela instituição e reconhecimento de direitos desses grupos; *a naturalização da escravidão e a participação dos negros identificada exclusivamente a essa instituição*; a manifestação de *preconceitos pela ausência de elementos que permitam a identificação e a compreensão histórica de situações de conflitos, de desigualdades, de dominação e de movimentos de lutas e resistência*; ou, ainda, da *desconsideração da heterogeneidade em ambos os grupos – indígenas e afrodescendentes* - aparecendo enquanto povos únicos, não tendo suas diversidades étnico-culturais reconhecidas. (Guia do PNLD, 2010, p. 16 - Grifos nossos)

Mesmo após a publicação da Lei 11.645/08, o Guia do PNLD aponta para questões, representações, amplamente estudadas e criticadas, tanto por ações sociais, quanto por pesquisas acadêmicas. Perspectivas historiográficas construídas no século XIX que não atribuem protagonismo no presente às questões da história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas ainda são fortes em livros produzidos por profissionais especialistas. Estes profissionais, que, em tese, acompanham pesquisas sobre estas temáticas — e que, por lei, deveriam evitar toda e qualquer forma de discriminação e preconceitos nos livros didáticos — ainda pecam nesses pontos.

O que é apontado no Guia de 2010 faz-nos ter certeza da importância de nossa pesquisa como mais um estudo que se agrega a outras pesquisas que buscam entender fundamentos e razões destas permanências. Além de lançar novo foco sobre estas questões ao analisar o discurso social a respeito da história e cultura dos povos indígenas brasileiros construído *nas e pelas* ilustrações.

Como são analisadas as iconografias sobre história e culturas afro-brasileiras e indígenas no Guia do PNLD de 2010?

Quanto à discriminação, *no que concerne à iconografia*, é preciso observar duas situações diferenciadas: a primeira, *quando as imagens de afrodescendentes e indígenas, e às vezes de mulheres, são apresentadas em posições sociais subalternas* – com frequência bem maior do que quando aparecem em situações socialmente privilegiadas – pois se considera que, trabalhadas de forma contínua ao longo do livro, reforçariam preconceitos estabelecidos; a segunda, *quando há a ausência completa de representantes dos grupos étnicos nas imagens* (ilustrações, fotografias, gravuras, desenhos, pinturas), *não refletindo a diversidade étnica da sociedade brasileira.* (Guia do PNLD, 2010, p.16 - Grifos nossos)

Como avaliação genérica, as ressalvas apontadas acima indicam a manutenção de estereótipos e preconceitos presentes em várias coleções, inclusive algumas aprovadas e que constam do Guia do PNLD de 2010. Apontar para esta fragilidade é reconhecer a necessidade de ampla discussão sobre o tema e a necessidade de novas abordagens em relação ao Ensino da História e Cultura Afro-brasileiras e dos Povos Indígenas, que, apesar de expresso na lei sua obrigatoriedade, evidenciam os desafios de abordagem plural destas temáticas no Ensino de História.

Conforme a maneira com que as imagens são trabalhadas, foi dada atenção especial àquelas que reafirmam preconceitos e não possibilitam o reconhecimento da diversidade étnica da

sociedade brasileira, nem tampouco possibilitam a identificação, no presente, da história dos diversos povos indígenas. Como a temática indígena vem sendo explorada nas ilustrações? Quais idéias são mais comuns em relação a povos indígenas? Em que espaços/tempos estão colocados os indígenas? Como é apresentada, nas coleções estudadas, a história e cultura dos povos indígenas em relação a outras histórias e culturas, especialmente a Afro-brasileira? Estas questões serão adensadas na análise das ilustrações nas duas coleções selecionadas para estudo.

## Capítulo 2

### **História e cultura dos povos indígenas em livros didáticos de História**

A preocupação com a inserção da diversidade histórico-cultural dos povos indígenas nos livros didáticos de História é relativamente recente. Há uma mudança substancial nas últimas duas décadas no olhar sobre as diversas etnias indígenas. Como destaca Bittencourt (2001), até os anos de 1960 havia clara escolha pela exposição da história política do Brasil como condutora dos seus estudos. Além de evolutiva, iniciada na colônia até os tempos republicanos, a história também era pautada pelo estudo dos dados oficiais, guardando para o estudo das culturas indígenas espaço ligado ao início da colonização, à catequização e às guerras que os portugueses tiveram que travar com estes povos pela ocupação da terra. Nessa abordagem, os povos indígenas não eram compreendidos como agentes de história e nem tampouco como protagonistas da história presente.

Presos ao passado e inexistentes no presente: este é o lugar que foi, durante décadas, garantido aos povos indígenas e a suas culturas nos livros didáticos de História. Do século XIX aos dias atuais, o que mudou e o que permaneceu nos livros didáticos de História sobre a história e cultura dos povos indígenas?

#### **1. Os povos indígenas nos livros didáticos: as construções do século XIX**

Na literatura, nos estudos do IHGB e depois nas propostas de ensino elaborados no Colégio Pedro II, os povos indígenas apareciam como categoria genérica: *o índio*. Além da apresentação dos índios de forma unívoca, as representações dos índios estavam em consonância com interesses políticos e culturais do período. Almeida (2010) propõe que se entendam as representações dos povos indígenas no século XIX como tripartida: por um lado, o índio idealizado do passado, romanceado e construído pela literatura; por outro, os que viviam no século XIX; e, ainda, os bárbaros selvagens, que impediam o desenvolvimento e a civilização, e que, quando incorporados à vida nas cidades, eram os degradados, não afeitos ao trabalho e sempre bêbados pelas ruas.

Tanto a literatura romântica do século XIX, quanto os estudos do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) são fontes privilegiadas para o entendimento dessas representações. Como destacou Bergamaschi (2011):

Idealizado, o indígena é representado na literatura romântica do século XIX a um só tempo como herói - espírito indomável, modelo de honra a ser seguido e vítima - sacrificado em nome da civilização. As fronteiras entre ficção e história nacional apareciam muito tênues e o que sobrepujou naquele momento foi a idealização do antigo, imagem evocada do século XVI, pois, de fato, os indígenas do século XIX eram considerados como "degenerados". Naquele período foram amplamente divulgadas duas idéias de povos indígenas: uma, de índios pacificados, vinculada a povos já assimilados - os Guarani, ou os extintos Tupi; outra que apresenta o indígena bárbaro e hostil, alvo de conhecidas guerras que ocorreram naquele período, denominado como Tapuia. Derivam dessas concepções muitas narrativas que orientam as práticas de ensino de História, que abordam os povos indígenas como representantes do passado, os primeiros habitantes do Brasil. (BERGAMASCHI, 2011, p.296)

Na primeira metade do século XIX, Gonçalves Dias é exemplo de uma literatura romântica que constrói a representação idealizada do índio ao cantar a morte do bravo (poema *I-Juca-Pirama*, de 1851), esse índio tupi. Como os heróis narrados na mitologia grega, o índio é símbolo daquele que enfrenta o destino e acaba morrendo; sua morte, contudo, não apaga sua memória gloriosa do guerreiro que continua presente na narrativa do poema e na memória dos mais velhos.

Um velho Timbira, coberto de glória,  
Guardou a memória  
Do moço guerreiro, do velho Tupi!  
E à noite, nas tabas, se alguém duvidava  
Do que ele contava,  
Dizia prudente: – “Meninos, eu vi!”  
(Gonçalves Dias, 1851, trecho do canto X)

A saga do herói é mantida no campo mítico, sempre narrada de geração a geração pelos mais velhos: “ – Meninos, eu vi!”

Esse indianismo também está presente nos textos de José de Alencar, que elabora heróis índios e brancos que se encontram nas terras do *Além Mar* para, juntos, fazerem o Brasil. É esse o índio que, no passado, auxilia na construção de um Brasil mítico. Símbolo evocado como o estereótipo guerreiro com virtudes típicas dos heróis europeus. Para auxiliar na compreensão das escolhas do índio herói do passado com um dos símbolos para a construção da identidade nacional, Summer faz a seguinte pergunta:

O que poderia ser mais brasileiro e proclamar a independência do Velho Mundo de forma mais clara do que escolher como protagonistas da nação os índios e aqueles primeiros portugueses que, dando as costas para a Europa, escolheram unir-se aos nativos? (SUMMER, 2004, p.175)

Sempre como aliados dos portugueses, os índios de José de Alencar são o exemplo de devoção e lealdade ao colonizador luso. Almeida ainda destaca a semelhança desses índios idealizados e escolhidos entre os personagens da história colonial com portadores de valores e virtudes próprios do colonizador português.

É o caso, por exemplo, de Felipe Camarão, de Araribóia e de alguns outros chefes que se aliaram aos portugueses, tornaram-se cristãos e contribuíram com sua coragem e virtudes para o engrandecimento da nação. Assemelham-se ao Peri do romance de Alencar, na medida em que não se moviam por vontade própria, mas em função e em benefício de seus aliados, os portugueses, seus agentes civilizadores. (ALMEIDA, 2010, p.137-138)

Outra construção da representação dos povos indígenas é feita nos estudos do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) no século XIX.

À representação do índio morto e enaltecido na literatura são somadas as representações do europeu que dá as costas ao Velho Mundo e a do africano, este o escravo que é trazido para construir o Brasil sob orientação do europeu. As três imagens juntas são pensadas para a construção da identidade brasileira. Está é a “fábula das três raças”, que pensou um Brasil miscigenado, marcado por uma população que não se reconhece e, portanto, durante muitos anos não pensou a perspectiva de garantias de direitos à pluralidade cultural.<sup>1</sup>

Esta fórmula que propõe a relação harmônica e complementar entre as três raças — não se esquecendo que, ao fim, o branqueamento do Brasil iria prevalecer — foi fruto do concurso lançado pelo IHGB em 1840 — “Como se deve escrever a História do Brasil” — e integra a proposta vencedora do concurso, que foi elaborada por Karl Friedrich Philipp Von Martius em 1843. Melo (2008) analisou dois manuais de história do Brasil: *Lições de História do Brasil*, de Joaquim Manuel de Macedo, manual da segunda metade do século XIX; e *História do Brasil Curso Superior*, de João Ribeiro, lançado em 1900. No estudo destes manuais, o autor destaca a importância e a influência do trabalho de Martius nos livros didáticos do império e da república:

<sup>1</sup> Sobre a “fábula das três raças”, ver DA MATTA, 1993.

Sua proposta, contudo, estará na origem, será o ponto de partida, de inúmeros outros trabalhos da história brasileira, ao longo do século XIX e das primeiras décadas do século XX.

(...) podemos afirmar que, em João Ribeiro, Martius, essa influência, terá um espaço privilegiado, ainda que Ribeiro a minimize. Em outros textos didáticos do nosso século [século XX], como o de Joaquim Silva, cujos livros predominaram entre 1945 e 1960, o modelo proposto por Martius estará lá, imbatível. Isto sem falarmos dos programas de ensino, centralizados no MEC, como, por exemplo, os de 1951. (MELO, 2008, p.44)<sup>2</sup>

Nos livros didáticos estudados por Melo, tanto os povos indígenas quanto os africanos, ao serem “civilizados”, deixariam de existir, sendo integrados como parte de um brasileiro que teria “alma” portuguesa-européia. No próprio parecer escrito pelo IHGB ao decretar a proposta de Martius como a vencedora, fica clara a busca de informações através da arqueologia sobre um povo que não mais existe, embora tenha sido importante para a formação do Brasil: “o historiador brasileiro não devia esquecer de propostas de pesquisas arqueológicas relativas às fundações dos autóctones do Brasil; além de estudos etnológicos, mitológicos, teogônicos e geogônicos dos naturais da terra.” (MELO, 2008, p.47)

Pesquisas “arqueológicas relativas às fundações dos autóctones do Brasil” — ou seja: esta literatura didática — sinaliza para o desaparecimento histórico do índio, sendo que sua participação como aliado dos portugueses está somente no passado colonial. Assimilado, deixa de ser índio.

As relações de contato eram, então, grosso modo, vistas como relações de dominação/submissão, na qual uma cultura impunha sobre a outra, anulando-a. Nessa perspectiva, os índios integrados à colonização, ou seja, como escravos ou como aliados, eram vistos como submissos e aculturados, não constituindo, pois, categoria social merecedora de maiores investigações. (ALMEIDA, 2010, p.16)

Além da representação do índio romanceado pela literatura e aquele construído pela idealização da formação da nação brasileira, pensada no interior do IHGB, também se constituíram outras duas representações dos povos indígenas no século XIX por meio de sua difusão em livros didáticos. Mantendo, evidentemente, a cautela e o cuidado exigidos pelos estudos de

<sup>2</sup> Cabe destacar que a escolha por estudar os livros escritos por Joaquim Manuel Macedo e por João Ribeiro também é fruto da importância que estes autores tiveram ao influenciar na escrita de outros autores de manuais de história do Brasil até a década de 1970, como salientou o professor João Antônio de Paula no prefácio que escreveu para o livro de Melo (2008). Antônio de Paula afirma que as pesquisas do professor Ciro F. de C. Bandeira de Melo “é, exatamente, um estudo comparativo de dois paradigmas de ensino de história do Brasil: o bragantino do doutor Macedinho e o republicano de João Ribeiro, modelos estes que se desdobraram nos mais que difundidos manuais de história do Brasil, de Joaquim Silva e de Borges Hermida, que formaram gerações de estudantes entre as décadas de 1950 e 1970”. (MELO, 2008, p.11)

cultura visual — os quais indicam que mudam as formas de recepção e de compreensão das imagens ao longo do tempo, mesmo que elas permaneçam as mesmas — podemos dizer que algumas destas representações sobre os povos indígenas em grande medida se fazem presentes nos dias atuais.

A primeira dessas representações é a que trata os povos indígenas como selvagens.

Tidos e havidos como empecilho à evolução e ao progresso desde o final do século XVIII, antes da separação da Igreja do Estado, os povos indígenas eram vistos sempre como aqueles que fizeram os missionários sofrer. Ao analisar os livros didáticos de História destinados ao ensino primário escrito pelos religiosos Cônego Fernandes e Joaquim Maria de Lacerda (décadas de 70 e 80 do século XIX), Bittencourt (1998) destaca, dentre os muitos episódios da relação entre índios e missionários católicos, a morte do primeiro bispo brasileiro como modo de representar os índios selvagens que impediam a civilização:

Os grupos indígenas dessas primeiras obras didáticas eram representados como “selvagem”, e as cenas escolhidas eram predominantemente de guerra e rituais antropofágicos. (...) É perceptível o destaque dado aos religiosos no sentido de ressaltar a importância histórica da obra missionária e civilizatória do trabalho de catequese. Os religiosos eram apresentados como “heróis”, muitas vezes mártires. No processo de constituição histórica escolar são exemplares as várias representações da morte do primeiro bispo do Brasil, em cenas de martírio antes de ser devorado por índios em rituais de antropofagia. (BITTENCOURT, 1998, p.82)

No século XIX também se difundiu a representação dos povos indígenas como empecilhos ao desenvolvimento.

Melo explica, de maneira contextualizada, como o conceito de civilização foi fundamental para compreender de que maneira os historiadores abordaram a história e cultura dos povos indígenas:

O entendimento da superioridade de alguns povos detentores da civilização sobre outros fica exposto numa curiosa comparação: o índio “exercia a hospitalidade como os árabes”. Lembro aqui que, à época em que se escreviam as Lições..., ocorriam as conquistas imperialistas do século XIX sobre o norte da África, e as descrições dos costumes árabes eram comuns na literatura européia, marcando suas excentricidades, ou seja, diferenças. (MELO, 2008, p.114)

É importante salientar que esta representação evolutiva da sociedade, que, se por um lado justifica a ação contra povos indígenas como ação necessária para o desenvolvimento brasileiro, é, também, a mesma que justifica colocar o modelo nacional de índio no passado colonial junto a desbravadores portugueses e escravos africanos. Vistos de forma complementar e não excludente, o índio romanceado e o índio selvagem são as duas faces de um mesmo personagem que foi atrelado aos discursos de formação e desenvolvimento do Brasil.

## **2. Do século XIX ao século XXI: as permanências e rupturas sobre os povos indígenas na história do Brasil**

A definição dos povos indígenas como seres menos desenvolvidos auxiliou em grande medida a projetos de Estado que tinham forte interesse sobre as terras indígenas, e não mais no índio como escravo, ou como ser para catequizar. Desde o início da República — com as incursões de Rondon que levaram à criação do Serviço de Proteção ao Índio — passando pelo período Vargas, com a abertura de estradas pelo sertão — projeto do qual fizeram parte os irmãos Villas Boas — até a ditadura militar<sup>3</sup>, a questão indígena manteve-se atrelada aos interesses do Estado, quer como responsável com a tutela sobre os povos indígenas, quer como desapropriador de terras indígenas necessárias ao “avanço nacional”. (CARNEIRO DA CUNHA, 1992).

Em relação ao direito à terra pelos índios, avanços junto ao Estado só ocorreram nos anos de 1980, através da ação de associações não-governamentais de defesa dos direitos dos povos indígenas:

No fim da década de 70 multiplicam-se as organizações não-governamentais de apoio aos índios, e no início da década de 80, pela primeira vez, se organiza um movimento indígena de âmbito nacional. Essa mobilização explica as grandes novidades obtidas na Constituição de 1988, que abandona as metas e o jargão assimilacionistas e reconhece os direitos originários dos índios, seus direitos históricos, à posse da terra de que foram os primeiros senhores. (CARNEIRO DA CUNHA, 1992, p.16-17)

Dando seqüência a esta análise, Almeida destaca que, independente da roupagem representacional, as formas de compreensão dos povos indígenas como seres que deveriam ser ou com-

---

<sup>3</sup> Não podemos deixar de considerar que a ação do Estado em relação às questões indígenas não deixou de ocorrer. Destacamos a importância do Estado como mediador em relação às questões das terras indígenas nos dias atuais.

batidos, ou assimilados até sua completa integração ao mundo “civilizado”, permaneceram até o final do século XX:

Essa foi a primeira lei do Brasil [Constituição de 1988] que garantiu aos índios o direito à diferença, marcando uma virada significativa na legislação brasileira. A nova lei, em grande parte influenciada pelos movimentos sociais e indígenas do século XX, veio, na verdade, a sancionar uma situação de fato: os índios, nos anos de 1980, contrariando as previsões acadêmicas, davam sinais claros de que não iriam desaparecer. (ALMEIDA, 2010, p.18)

Segundo Bittencourt (2011), a revisão historiográfica sobre a questão indígena começa nos anos de 1970 e 1980 e está atrelada a novas abordagens históricas que começaram a construir novas possibilidades de análises da história e cultura dos povos indígenas no Brasil, a partir do alargamento do conceito de fontes e da aproximação da História com outros campos de estudo (especialmente das Ciências Sociais).

Herdeira da historiografia social britânica, uma das novas vertentes historiográficas passou a estudar a história indígena na perspectiva do entendimento do *genocídio*, na qual os vencedores (portugueses) foram responsáveis pelo extermínio dos povos indígenas. Neste tipo de abordagem historiográfica, caberia à História denunciar estas práticas e dar voz a quem foi silenciado.

Se, de um lado, esta produção historiográfica recupera a violência, nela, no entanto, todos os índios morreram. Esta opção interpretativa consolida a representação do índio como sujeito histórico preso ao passado. A respeito desta perspectiva de análise da história indígena, escreve Carneiro da Cunha:

Por má consciência e boas intenções, imperou durante muito tempo a noção de que os índios foram apenas vítimas do sistema mundial, vítimas de uma política de práticas que lhes eram externas e que os destruíram. Essa visão, além de seu fundamento moral, tinha outro, teórico: é que a história, movida pela metrópole, pelo capital, só teria nexos em seu epicentro. A periferia do capital era também o lixo da história. O resultado dessa postura “politicamente correta” foi somar à eliminação física e étnica dos índios sua eliminação como sujeitos na história. (CARNEIRO DA CUNHA, 1992, p.17-18)

Carneiro da Cunha ressalta que esta percepção, se por um lado denuncia os abusos e violências ocorridos na história, por outro não possibilita o reconhecimento da continuidade da his-

tória indígena, e nem tampouco o direito ao protagonismo dos povos indígenas na história a eles relacionada:

Na realidade, a história está onipresente. Está presente, primeiro, moldando unidades e culturas novas, cuja homogeneidade reside em grande parte numa trajetória compartilhada: é o caso, por exemplo, do conglomerado piro/conibo/cambebea, que forma uma cultura ribeirinha do Ucayali, apesar de seus componentes pertencerem a três famílias lingüísticas diversas (Arawak, Pano e Tupi), e que se contrapõem às culturas do interflúvio (Erikson); é o caso também das fusões Arawak-Tukano do alto rio Negro (Wright), das culturas neo-ribeirinhas do Amazonas (Porro), das sociedades indígenas que Taylor chama apropriadamente de coloniais porque geradas pela situação colonial.

Está presente a história ainda na medida em que muitas das sociedades indígenas ditas “isoladas” são descendentes de “refratários”, foragidos de missões ou do serviço de colonos que se “retribalizaram” ou aderiram a grupos independentes, como os Mura. (...) A idéia de isolamento deve ser usada com cautela em qualquer hipótese, pois há um contato mediatizado por objetos, machados, miçangas, capazes de percorrerem imensas extensões, mediante comércio e guerra, e de gerarem uma dependência à distância (...). (CARNEIRO DA CUNHA, 1992, p.11)

Um conceito-chave na leitura da história indígena proposta por Carneiro da Cunha (1992) é o de *cultura em movimento*, ou seja: a noção de que a cultura não é estática e, à medida que as sociedades mantiveram contato durante a história, as culturas se interpenetraram.

Almeida (2010) destaca que apenas com a aproximação das pesquisas históricas às pesquisas antropológicas é que uma mútua influência possibilitou pesquisar os povos indígenas como seres presentes em todos os momentos da história brasileira: quer seja em lutas, quer seja em negociações culturais ou fugas, os povos indígenas conseguiram permanecer e hoje reivindicam o reconhecimento seu protagonismo na história brasileira.

Nessa medida, há que se entender de que forma estarão presentes estas perspectivas em livros didáticos de História.

### 2.1. *Livros didáticos e a lei 11.645/08*

Temos hoje uma discussão que não nasceu na academia, mas nos movimentos indígenas e nos movimentos africanos.

Destacamos a relevância da Lei 10.639/03 que, embora não tenha trazido algo essencialmente novo no Ensino de História, instituiu uma obrigatoriedade da abordagem de conteúdos sub ou equivocadamente representados – como a história e cultura africana e afro-brasileira. Esta lei é fruto, sobretudo, de pressões sociais sobre o poder público e também de inclusões de legislação similar em currículos estaduais e municipais no Brasil. A Lei 11.645/08 é promulgada cinco anos depois, mas ela — que modifica a lei anterior, incluindo a obrigatoriedade do ensino de história indígena (para escolas não-indígenas) — não é acompanhada de edição de revisão ou publicação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais — que foram aprovadas em 2004 (instituídas pelo *Parecer do Conselho Nacional de Educação*, CNE/CP n.3, de 10 de março de 2004 e pela *Resolução do Conselho Nacional de Educação*, CNE/CP n.1, de 17 de junho de 2004, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana).<sup>4</sup> Nesse caso, há uma legislação que obriga o ensino de história e cultura dos povos indígenas na Educação Básica (toda ela, incluindo escolas não-indígenas), embora não haja Diretrizes Curriculares Nacionais que orientem, normatizem, instruem ou contribuam para formação de professores para abordarem a história e cultura dos povos indígenas.

Sendo assim, é importante considerar que a obrigatoriedade do *ensino de história e cultura dos povos indígenas* que virá a impactar o PNLD não foi acompanhada de orientações substantivas aos autores de livros didáticos, tampouco aos docentes em atuação na área. Há que se considerar, ainda, a diferenciação entre o ensino de história e cultura dos povos indígenas *para escolas e sujeitos indígenas* e o ensino de história e cultura dos povos indígenas *para escolas e sujeitos não-indígenas*.

Marco das tensões em torno do campo do ensino em 2008, a Lei 11.645, que modificou artigo 26-A da Lei 9.394/96 (LDB), obrigou que a introdução do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena deveria ser introduzida nos “*estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados*”, tornando também obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas.

Uma das modificações que a Lei 10.639/03 introduz é a afirmação da história e cultura africana e afro-brasileira, o que amplia noções anteriores que consideravam o negro como sujeito

---

<sup>4</sup> Parecer e resolução disponíveis em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 24 de julho de 2012.

isolado. Ao afirmar a cultura e não o sujeito, a legislação introduz renovada perspectiva de abordagem das africanidades e afro-descendências.

Esta mesma alteração de perspectiva pode ser notada com relação à história e cultura dos povos indígenas, que favorece a crítica à univocidade cultural do índio, sinalizando para estudo das culturas e histórias.

O edital para seleção de obras didáticas para compor o PNLD de 2010 incorpora esta legislação e ainda explicita a necessidade de atenção aos pareceres do Conselho Federal de Educação e às Leis 9.394/06 e 10.639/03.<sup>5</sup>

As mudanças trazidas por essa nova Lei 11.645/08 que modifica a Lei 10.639/03 influenciaram na afirmação de critérios para avaliação dos livros didáticos, pois o que foi expresso por ela — a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena — já se fazia presente nos debates sociais e como sinalizações que já deveriam estar no horizonte de preocupação dos autores e editoras, também, de alguma forma, no ensino de História.

Roza problematiza o uso do conceito de cultura pela lei 10.639/03.

Lívio Sansone, em suas reflexões a respeito de como a identidade e cultura afro-descendente se manifestam entre nós, problematiza o uso do conceito “cultura negra”, no singular. Segundo o autor, “cultura negra”, na forma singular, é um conceito taxonômico básico, que se refere a diversos traços comuns na produção cultural das populações negras, em diferentes contextos. ‘Culturas negras’, no plural, referem-se, ao contrário, às variantes locais ou aos subgrupos da cultura negra básica. (SANSONE, 2003, p.300). Defende o uso da categoria “produção cultural negra” como forma de evitar a homogeneização cultural ou a transformação da cultura em registro estático e fixo. (ROZA, 2009, p.45)

Acreditamos que a mesma argumentação pode ser aplicada ao analisar a Lei 11.645/08, já que nela as “culturas indígenas” são referidas no singular: “cultura indígena”. Entendemos que há uma escolha teórica ao colocar no singular: no próprio texto a questão é referenciada com relação a “dois grupos étnicos”:

---

<sup>5</sup> Não é feita observância em relação à Lei 11.645/08, pois esta só veio a ser publicada dois meses após a publicação do referido edital.

§ 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. (Lei 11.645/08)

Dentro da diversidade dos afro-brasileiros e dos povos indígenas, há uma identificação, uma unidade na luta pela positivação étnica, pelo reconhecimento da diversidade dos povos indígenas. A lei refere-se a “povos indígenas”. No debate, os povos indígenas não estão postos no singular, pois há múltiplas identidades étnicas envolvidas e que primam pelo seu reconhecimento, tanto como unidade categórica, ao se referir às lutas históricas, como por sua singularidade de grupo cultural.

Optamos por utilizar em nossos estudos as categorias de *história* e *cultura*, no singular, por se referirem a este processo da história e cultura dos povos indígenas dentro da construção da história do Brasil.

O problema, principalmente em relação ao ensino da História do Brasil, é o lugar sócio-histórico dedicado ao estudo da história e cultura dos povos indígenas, especialmente nos livros didáticos.

Há, também, o fato de que a historiografia contemporânea ainda pouco dialoga com a produção didático-pedagógica a ponto de influenciá-la substancialmente no tocante à abordagem da história e cultura dos povos indígenas. Ainda que saibamos da autonomia relativa entre saberes escolares e acadêmicos, há que se considerar a relevância desta influência para o avanço do ensino de História.

Com relação aos estudos sobre representação de história e cultura dos povos indígenas nos livros didáticos, destacamos alguns que vêm provocando forte interesse pela temática e que foram importantes nesta dissertação: Grupioni (2004), Bittencourt (1998), Oliveira (2003), Silva e Grupioni (2004), Mariano (2006), Gobbi (2007), Cruz (2009), Lima e Cunha (2009),

Pereira (2009), Freitas (2010), Lima (2010), Bergamaschi (2011), Ribeiro (2011), Ribeiro (2012), Zamboni e Bergamaschi (2012).<sup>6</sup>

Nestes estudos é recorrente a visualização dos estereótipos e preconceitos comuns nos livros didáticos sobre história e cultura dos povos indígenas.

Grupioni (2004) analisa a importância do livro como construtor de idéias sobre a sociedade em que vive o estudante, como um dos principais veículos de difusão de valores, cultura e sentidos sobre a própria cultura do estudante e outras sociedades e culturas. Para ele,

(...) o livro didático é uma fonte importante, quando não a única, na formação da imagem que temos do *Outro*. Alie-se a isto o fato do livro didático constituir-se numa autoridade, tanto em sala de aula quanto no universo letrado do aluno. É o livro didático que mostra com textos e imagens como a sociedade chegou a ser o que é, como ela se constituiu e se transformou até chegar nos dias atuais. (GRUPIONI, 2004, p.486)

É importante destacar que, em muitos casos, os livros didáticos são o único material impresso disponível para estudantes e docentes em diversas regiões brasileiras. O que torna a necessidade de aplicação dos preceitos legais medida fundamental para garantir mais rigor a fim de evitar a construção de estereótipos e preconceitos de todas as formas e em relação a todos os povos no processo de elaboração dos livros didáticos.

Embora exista determinação legal — que introduz a obrigatoriedade do ensino das histórias e cultura indígenas nos livros didáticos — e todo um movimento voltado à reavaliação do tema, o ensino de história e cultura dos povos indígenas de forma não estereotipada ainda não está garantido nos livros didáticos de História. Cruz (2009) e Gobbi (2007), por exemplo, analisam que a questão indígena é tratada de forma preconceituosa e não atualizada:

Nos livros didáticos, a questão indígena vem sendo tratada, muitas vezes, de forma equivocada e estereotipada, em contraposição à maior parte da produção de conhecimentos da Etnologia Indígena contemporânea como constatam algumas pesquisas anteriores, os povos indígenas aparecem, geralmente, como personagens do passado ou do folclore, não havendo um compromisso com a realidade indígena, com a diversidade de suas etnias e culturas. (GOBBI, 2007, p.08)

---

<sup>6</sup> A edição de Grupioni que utilizamos é de 2004, contudo é importante destacar que a 1ª edição deste livro é de 1995, momento importante e anterior a muitas leis e decretos (como a própria LDB, por exemplo), momento que marca a tomada de posições quanto à questão dos povos indígenas e sua inclusão nos livros didáticos.

Percebe-se que esta crítica de Gobbi (2007) representa um movimento mais amplo em defesa da diversidade cultural e histórica brasileira que se fez presente nas orientações de editais de convocação do PNLD anteriores à lei 11.645/08. Nas orientações estava explícito o cuidado necessário ao representar as culturas indígenas:

*As representações gráficas, entre outras, da empregada doméstica como uma negra gorda; do vendeiro de feira como um português bigodudo; das crianças sempre louças e bem vestidas, a brincar em jardins ou estudando em ambientes amplos, bem organizados e apropriados; do oriental como uma figura exótica com chapéu cônico e olhos extremamente alongados; do índio esguio sempre a caçar ou a pescar; da natureza como um ambiente paradisíaco, com flores, árvores, pássaros e borboletas, se não podem ser caracterizadas como preconceito são estereótipos que devem ser evitados. (PNLD, 2005, p.71-72. Grifos nossos)*

É possível afirmar a existência de um movimento que envolve setores governamentais e não-governamentais no sentido de garantir a produção de obras didáticas isentas de preconceitos e abertas à inclusão das múltiplas histórias e culturas brasileiras.

A importância de estudar a representação veiculada nos livros didáticos contemporâneos sobre a história e cultura dos povos indígenas, levou Freitas a fazer um levantamento das principais questões elaboradas pelos pesquisadores que estudam os livros didáticos:

*Grosso modo, podemos afirmar que quatro perguntas recorrentes foram empregadas nessas pesquisas para revelar, predominantemente, a imagem veiculada sobre os indígenas brasileiros: 1. qual o espaço ocupado (páginas, capítulos, imagens, nomes próprios) pela experiência indígena; 2. a que tempo/período/evento (Pré-História, Colônia, Monarquia, República, tempo presente etc.) sua atuação está relacionada; 3. em que medida os livros didáticos incorporam avanços da pesquisa de ponta nas áreas da História, Antropologia, Arqueologia e Linguística, ou seja, se essas imagens são construídas em base cientificamente corretas; 4. em que medida os livros didáticos incorporam os avanços da legislação que protege interesses das sociedades indígenas (Constituição, convenções internacionais, manifestos de autoria indígena etc.), ou seja, se essas imagens são construídas em bases politicamente corretas. (FREITAS, 2009, sem página. Grifo nosso)*

Inspiramo-nos neste estudo para localizar que nossa pesquisa insere-se no contexto das pesquisas sobre o Ensino de História e sobre Livros Didáticos de História no contexto dos estudos sobre a história e cultura dos povos indígenas no pós-PNLD, com preocupação destacada ao grupo de pesquisas que investiga a adequação dos livros didáticos a estudos acadêmicos e a preceitos legais. Sobre os estudos que se debruçam sobre essa temática, Freitas aponta:

Sobre as duas últimas questões (do cientificamente e politicamente corretos), as pesquisas apontam ambiguidades e contradições. Por um lado, os livros didáticos respeitam as singularidades étnicas (diversidade sócio-cultural), a condição de sujeitos históricos (protagonismo) com atuação diluída em todo o período da experiência brasileira, fornecendo dados relativamente atualizados a respeito do trabalho, escravidão e identidade indígenas, inclusive no tempo presente.

Por outro, mantêm abordagem linear/evolucionista da História e teses consideradas ultrapassadas ou sem cobertura legal em nosso tempo, tais como: *indígenas ingênuos*, *indolentes*, *vítimas eternas*, *integrados à natureza*, pertencentes ao passado colonial, patrimônio nacional, tutelados pelo Estado, aculturados ou em vias de extinção.

A razão de tais ambiguidades e contradições, segundo os pesquisadores, pode ser atribuída, principalmente, a quatro fatores: 1. o distanciamento entre a pesquisa de ponta nas ciências humanas e sociais e a produção de livros didáticos; 2. o desinteresse dos historiadores pelas questões indígenas até meados dos anos 1980 (e a consequente manutenção das teses gestadas pela historiografia do século XIX e do início do século XX); 3. o traço preconceituoso e interessado de alguns setores da sociedade nacional; e 4. *à função moral do saber histórico ensinado no Brasil*. (FREITAS, 2009, sem página. Grifos nossos)

A manutenção de representações sobre o *outro* indígena que, em grande medida, é ainda fruto de construções do século XIX clarifica o campo de conflitos ainda vívido e que é marcado por forte preconceito. Na abordagem proposta por este Freitas, destacamos o que ele define como “função moral do saber histórico ensinado no Brasil” como um dos motivos para a manutenção de representações e estudos sobre a história e cultura dos povos indígenas como sociedades ingênuas, vítimas eternas e integradas à natureza.

Esta compreensão da história como construtora de princípios morais é recorrente não só nos livros didáticos, como também no próprio discurso que funda o Ensino de História do Brasil no século XIX, que podemos ler em Martius quando ele descreve valores morais que chegaram ao Brasil com os europeus: “(...) Bondade inata, oposição à violência, eis alguns traços do glamoroso quadro que nós, europeus, esboçamos acerca dos selvagens americanos, sob a influência de um espirituoso entusiasmo filantrópico (...)” (MARTIUS *apud* KODAMA, 1998, p.23)

Defendendo valores morais para definir o europeu em relação a outros povos, especialmente indígenas e africanos, Martius aponta para uma das funções da História, a saber: difundir valores (morais), propagar bons exemplos (europeus, evidentemente!).

Essa abordagem nos é contemporânea, no livro “Didática da História” da coleção “Como bem ensinar”, da editora Vozes, o qual aponta para a importância da História na construção de valores éticos como obrigação da educação.

O trabalho simultâneo envolvendo conteúdo e valores não é apenas possível, é desejável (...) Uma classificação [de valores] que nos parece pertinente e adequada está no livro de André Comte-Sponville (2009) que relaciona: polidez, fidelidade, prudência, temperança, coragem, justiça, generosidade, compaixão, misericórdia, gratidão, humildade, simplicidade, tolerância, pureza, doçura, humor e amor. (DIDÁTICA DA HISTÓRIA, 2010, p.95-97)

No livro *Didática da História* é definido um conjunto de valores morais — em certa medida, valores cristãos — o que deixa clara a permanência de uma linha de ensino que define a escola como espaço de construção de valores morais, o que não está em questão nessa dissertação, contudo auxilia-nos a analisar a defesa da História como construtora de valores morais no presente e, conseqüentemente, aplicar estes valores para o estudo da história e cultura dos povos indígenas.

É precisamente no encontro dos estudos que apontam a História como construtora de valores morais com as abordagens que são consideradas permanências sobre os estudos da história e cultura dos povos indígenas (FREITAS, 2009) que passamos a analisar as ilustrações como possível ponto de encontro desses discursos.

Analisamos o tema das ilustrações nos livros didáticos como possível ponto de encontro entre os estudos que apontam a História como construtora de valores morais e as abordagens consideradas permanências sobre os estudos da história e cultura dos povos indígenas (FREITAS, 2009).

Para sintetizar as idéias sobre a história e cultura dos povos indígenas aqui ressaltadas, destaco seis formas de vê-los que são perpetuadas. Cinco foram recolhidas da leitura do texto de José Ribamar Bessa Freire, *Cinco idéias equivocadas sobre os índios*. Essas “idéias equivocadas”, como afirma Freire (2009), são:

1. *O índio genérico, que é apresentado como ser único e ausente de diferenças:*

A primeira idéia que a maioria dos brasileiros tem sobre os índios é a de que eles constituem um bloco único, com a mesma cultura, compartilhando as mesmas crenças, a mesma língua. Ora, essa é uma idéia equivocada, que reduz culturas tão diferenciadas a uma entidade supra-étnica (FREIRE, 2009, p.83)

Nos estudos das ilustrações acreditamos que esta representação ainda aparece quando se estabelece um tipo físico, um padrão de cores e traços comuns a várias ilustrações sobre a história e cultura dos povos indígenas.

## 2. *Os índios como seres com culturas atrasadas:*

A segunda idéia equivocada é considerar as culturas indígenas como atrasadas e primitivas. Os povos indígenas produziram saberes, ciências, arte refinada, literatura, poesia, música, religião. Suas culturas não são atrasadas como durante muito tempo pensaram os colonizadores e como ainda pensa muita gente ignorante. (FREIRE, 2009, p.86)

O segundo equívoco consiste em desconsiderar todo saber técnico, cultural e artístico das culturas indígenas, clara referência aos princípios modernos que estabelecem um corte em relação ao que pode ser considerado como avanço e conhecimento: os conhecimentos e valores ocidentais. Este equívoco apresentado por Freire está diretamente relacionado à idéia dos povos indígenas como culturas atrasadas.

## 3. *As culturas indígenas como culturas congeladas no passado:*

O terceiro equívoco é o congelamento das culturas indígenas. Enfiaram na cabeça da maioria dos brasileiros uma imagem de como deve ser o índio: nu ou de tanga, no meio da floresta, de arco e flecha, tal como foi descrito por Pero Vaz de Caminha. E essa imagem foi congelada. Qualquer mudança nela provoca estranhamento. Quando o índio não se enquadra nessa imagem, vem logo a reação: “Ah! Não é mais índio”. Na cabeça dessas pessoas, o “índio autêntico” é o índio de papel da carta do Caminha, não aquele índio de carne e osso que convive conosco, que está hoje no meio de nós. (FREIRE, 2009, p. 92-93)

Esse é, sem dúvida, a representação mais recorrente nas duas coleções. Recorrente, principalmente em ilustrações que inserem os povos indígenas nas florestas e no passado colonial, numa imagem atemporal cristalizada que se perpetua neste estereótipo.

## 4. *Os índios como seres que só existem no passado:*

O quarto equívoco consiste em achar que os índios fazem parte apenas do passado do Brasil. (FREIRE, 2009, p.97)

O que Freire define como quarto equívoco diz respeito à negação do direito à história aos povos indígenas.

#### 5. *O brasileiro como um não índio:*

Por último, o quinto equívoco é o brasileiro não considerar a existência do índio na formação de sua identidade. Há 500 anos atrás não existia no planeta terra um povo com o nome de povo brasileiro. Esse povo é novo, foi formado nos últimos cinco séculos com a contribuição, entre outras, de três grandes matrizes:

1. As matrizes européias, assim no plural, representadas basicamente pelos portugueses, mas também pelos espanhóis, italianos, alemães, poloneses etc;
2. As matrizes africanas, também no plural, da qual participaram diferentes povos como os sudaneses, yorubás, nagôs, gegês, ewes, haussá, bantos e tantos outros;
3. Finalmente, as matrizes indígenas, formadas por povos de variadas famílias lingüísticas como o tupi, o karib, o aruak, o jê, o tukano e muitos outros.

Depois, as migrações de outros povos como os japoneses, os sírio-libaneses, os turcos, vieram diversificar e engrandecer ainda mais a nossa cultura. No entanto, como os europeus dominaram política e militarmente os demais povos, a tendência do brasileiro, hoje, é se identificar apenas com a vencedora matriz européia – ignorando as culturas africanas e indígenas. Isso reduz e empobrece o Brasil, porque você acaba apresentando aquilo que é apenas uma parte, como se fosse o todo. (FREIRE, 2009, p.101-102)

O que é aqui definido como quinto equívoco, é a presentificação da “fábula das três raças” que se faz presente nos estereótipos indígenas, na apresentação das culturas indígenas como atrasadas e presas ao passado e localizadas apenas nas florestas, ou seja, fora da civilização. Essa representação faz-se recorrente em várias ilustrações que reafirmam os equívocos acima, já que definir os povos indígenas como não brasileiros significa negar seus direitos, dentre eles o direito à diversidade cultural, à distinção de seus aspectos físicos, à história.

#### 6. *Os índios como o bom selvagem contemporâneo:*

A dissertação de Cruz é-nos útil para construir a sexta representação sobre os povos indígenas:

Tendo o evento e a estrutura da conjuntura como categorias básicas para contextualizar a compreensão dos índios na História do Brasil, também utilizei o Evolucionismo social e o Relativismo Cultural como referenciais teóricos de complementação, pois o primeiro, embora obsoleto cientificamente, ainda é utilizado ideologicamente quando a diferença cultural é operacionalizada tendo interesses econômicos desenvolvimentistas envolvidos, sobretudo, em atritos de interesses fundiários com a enfática e trivial sentença “é muita terra pra pouco índio”, ou seja, evocam ideológica ofuscadamente o evolucionismo social em detrimento do relativismo cultural. (CRUZ, 2009, p.13)

Este trecho nos ajuda a compreender o lugar destinado às culturas indígenas no presente e a construção de outro discurso contemporâneo, que coloca, hoje, os povos indígenas como modelo e paradigma da relação homem-natureza. Evocar o evolucionismo social, destinando um lugar aos povos indígenas: a floresta é como negar as transformações sociais, históricas e culturais passadas pelos diversos povos indígenas, que não vivem, como nos romances do século XIX, nas florestas como seus proprietários/defensores. Como foi colocado por Gonçalves:

Não é raro ouvirmos frases do tipo: “o homem está destruindo a natureza!”, ao mesmo tempo em que se evoca o exemplo de comunidades indígenas como modelo e paradigma da relação homem-natureza. E aqui cabe a interrogação: não são os indígenas homens? Se o são, e essa é uma verdade inquestionável pelo menos para a biologia, de que tipo de homem estamos falando quando se afirma que o “homem está destruindo a natureza”? Claro que quando se trata dos indígenas está-se falando de uma outra sociedade - de uma outra organização social de uma outra cultura. Ora, se isto é verdade, não são os homens enquanto categoria genérica que estão destruindo a natureza, mas sim o homem sob determinadas formas de organização social, no seio de uma cultura.

Na verdade, quando evocamos o indígena como modelo estamos remetendo para a idéia de um passado idealizado, de um paraíso perdido, de um “bom selvagem”. É como se tratasse da lembrança de uma infância, boa por natureza, que foi pervertida no seu processo de desenvolvimento civilizatório... (GONÇALVES, 2005, p.75).

Para além dos discursos utilitaristas — que advogam que “é muita terra para pouco índio” — ou dos discursos romanceados — que defendem os povos indígenas como protetores da natureza, pois com ela vivem em harmonia — há uma preocupação com o conceito que temos de natureza e como ele é historicamente construído. Como afirmou Giannini, ao avaliar o conceito de natureza para diversas comunidades indígenas:

Neste sentido, a distinção entre natureza e sociedade repousa nas diversas esferas sociais organizadas por uma cosmologia mais ampla. Por outro lado, não podemos dizer que as sociedades indígenas são “naturalmente integradas à Natureza”, pois “a prática social da natureza se articula sobre a idéia que uma dada sociedade se faz de si própria, sobre a idéia que ela se faz do ambiente que a circunda e sobre a idéia que ela se faz de sua intervenção sobre o meio ambiente” (DESCOLA, 1986). Cada sociedade possui uma certa criatividade cultural explicitada na forma como esta socializa a natureza. Analogias e metáforas animais no discurso cotidiano, mítico e ritual das sociedades indígenas reforçam o sentimento de que homens e animais participam da construção do cosmos. Existe sim a convicção de que homens e natureza estão inseridos em um só mundo. Tanto o mundo das plantas como o dos animais estão carregados, assim, de sentido simbólico, aproximando-os da sociedade humana, sejam as relações assim estabelecidas atrativas ou repulsivas. (GIANNINI, 1994, p.145)

Antes de analisar as possíveis construções desses “equivocos”, como também de imagens positivas sobre os povos indígenas nas ilustrações — o que será feito com a análise específica de cada ilustração no seu contexto de inserção — cabe um estudo mais detalhado do conceito de *imagem*, e como é abordada nos estudos sobre a imagem um tipo específico de representação imagética: a *ilustração*.

## Capítulo 3

### As ilustrações nos livros didáticos

#### 1. História e Imagens: Reflexões iniciais

Os estudos sobre a utilização das imagens como fonte de pesquisa vêm se solidificando nas últimas décadas como campo de pesquisa multidisciplinar. Grupos de pesquisa como o LABHOI-UFF (Laboratório de História Oral e Imagem, da Universidade Federal Fluminense), LEDI-UEL (Laboratório de Estudos dos Domínios da Imagem, da Universidade Estadual de Londrina) e o IMI-UnB (Grupo de Pesquisa Imagem, Memória e Informação, da Universidade de Brasília) vêm garantindo espaços de estudos sobre os usos da imagem. A realização do III Encontro Nacional de Estudo da Imagem, ocorrido em Londrina-PR em maio de 2011, com presença de historiadores, arquivistas, comunicólogos, designers, historiadores da arte, dentre outros profissionais, é exemplo da afirmação do campo de estudo da visualidade.

O caráter multidisciplinar desses estudos acompanha a própria *virada cultural* da História, que, a partir da década de 1980, consolida a ampliação do foco dos estudos, não mais privilegiando os estudos seriais e econômicos, garantindo a abertura de espaço para estudos da vida social e cultural. Tal fato trouxe o alargamento do conceito de fonte, o que vem possibilitando reflexões sobre a imagem, a oralidade, a literatura e outros documentos como fontes para o estudo histórico.<sup>1</sup> Entendemos que trazer esta reflexão para o campo do Ensino de História não é compreender a relação entre saber escolar e saber acadêmico como mera transposição das transformações da *virada cultural* da História para o Ensino de História. Como disciplina escolar, a História não se desenvolveu por pura transposição do saber acadêmico para sala de aula, mas desenvolveu-se como descreveu Chervel (1990),

constituída por uma combinação, em proporções variáveis, conforme o caso, de vários constituintes: um ensino de exposição, os exercícios, as práticas de incitação e de motivação e de um aparelho docimológico, os quais, a cada estado da disciplina,

---

<sup>1</sup> Entendemos que para a História a ampliação do conceito de fontes é anterior à década de 1980, bem como a aproximação da História com técnicas e métodos investigativos de outras áreas das Ciências Sociais — notadamente a Sociologia, a Economia e a Psicologia — pode ser, na escola francesa, datada da década de 1960. Contudo, a partir dos anos de 1980, com a afirmação da “história cultural”, desnaturalizaram-se as estruturas sociais como dados objetivos (CHARTIER, 1990) e passou-se a entender todas as categorias intelectuais, sociais e psicológicas como historicamente construídas: o que significa entender a própria História como construção de seu tempo, moldável a novas questões trazidas a ela pelo presente — presente este fortemente marcado pelo uso de imagens.

funcionam em estreita colaboração, do mesmo modo que cada um deles está, à sua maneira, em ligação direta com as finalidades. (CHERVEL, 1990, p.207)

Assim, no Ensino de História, as imagens são produzidas, apropriadas e significadas por uma relação complexa em que o saber acadêmico é um dos instrumentos próprios para o entendimento dessa fonte histórica. Ao ser levada para o espaço escolar, a fonte histórica deve ser significativa em relação a múltiplos contextos nos quais é utilizada: como exercício de observação, como atividade de síntese, como signo de representação de uma dada cultura.

No caso das imagens que são objeto desta pesquisa, em especial, elas possuem particularidades, já que foram produzidas, quase sempre, exclusivamente para compor a narrativa dos livros didáticos nos quais se inserem. Elas são criações, digamos, tipicamente escolares, embora nelas estejam incluídas representações históricas que transitaram, e transitam, entre os mais diferentes saberes e conhecimentos, nesta gama incluídos os conhecimentos escolares, os conhecimentos sociais e os acadêmicos, numa combinação em proporções variáveis, como apontou Chervel.

Para acompanhar a intensificação da discussão teórica que se desenvolveu nos Estados Unidos nos anos de 1990 sobre as imagens em seus mais variados suportes nos estudos, Mitchell (1994) adotou o termo *virada pictórica*.<sup>2</sup> Knauss aponta para a abrangência dos questionamentos sobre a imagem, na qual é sublinhada a “importância assumida pelos modos de ver pela experiência visual como paradigma da nossa época.” (KNAUSS, 2006, p.107)

Para o entendimento da História como disciplina, Knauss (2008) propõe que é necessária a compreensão dos laços entre a história da imagem e a história da arte.

Esse laço pode ser situado no debate intelectual contemporâneo a partir de duas abordagens. Uma primeira, que afirma a imagem como objeto de um campo disciplinar particular, que demarca uma abordagem anglo-saxã; e uma segunda, caracterizada como abordagem germânica, trata a imagem como problema central para definir o campo disciplinar da história da arte. (KNAUSS, 2008, p.151)

Como nosso trabalho insere outra problemática ao estudo das imagens — imagens produzidas para livros didáticos, ou seja, para uso escolar — entendemos que devemos abordar nossas imagens dentro da perspectiva apontada por Knauss, a partir da percepção das vertentes que

---

<sup>2</sup> Citado em Knauss, 2006.

tentam entender a imagem como paradigma de uma época e, também, como uma das fontes para os estudos sobre história e sobre o ensino de história, fonte esta que necessita de abordagem específica para seu estudo, já que origina-se de tradições de estudo distintas ao tratamento que se dá às fontes escritas.

### *1.1. Campos de estudo das culturas visuais.*

Para reflexão sobre esses campos de estudo, suas aproximações e distanciamentos, propomos o entendimento do estudo das imagens e seus desdobramentos no Ensino de História, bem como o delineamento dos campos anglo-saxão e germânico de estudo das imagens e as principais questões apontadas pela historiografia para o entendimento da construção do que tem sido chamado de *campo de estudo das culturas visuais*. (KNAUSS, 2006, p.104.)

Destacamos as reflexões propostas por Meneses (2003) sobre a necessidade do deslocamento da atenção dos historiadores do campo “das fontes visuais para o da visualidade como objeto detentor, ele também, de historicidade e como plataforma estratégica de elevado interesse cognitivo.” (MENESES, 2003, p.11). Mas, o que implica essa modificação? O autor postula os chamados “regimes de visualidade”, o que significa “problematizar essa diferença entre conceituar a visão como supostamente uma faculdade natural, por oposição a um construto histórico social, a visualização.” (MENESES, 2012, p.259)

Para chegar a esta compreensão sobre as visualizações históricas e sociais das imagens, Meneses (2003) propõe-se a fazer um balanço da produção historiográfica sobre o uso das imagens, apresentando as lacunas ainda existentes no campo, principalmente no Brasil, que, apesar de ter avançado muito no estudo das fotografias, ainda tem longo caminho a percorrer no entendimento de outros regimes de visualidade. Reflete Meneses ainda sobre a produção no tempo, destacando que no Renascimento as imagens foram amplamente difundidas e estudadas:

Na Antigüidade e na Idade Média não há traços de usos cognitivos da imagem, sistemáticos e consistentes. Ao contrário, dominava o valor afetivo, envolvendo não só relações de subjetividade, mas sobretudo a autoridade intrínseca da imagem (...) O Renascimento, por sua vez, deixa-se inundar de imagens, contemporâneas, assim como antigas, criando um lastro em que a Revolução Científica logo mais vai assentar as bases do oculo-centrismo do mundo moderno, particularmente no que diz res-

peito à representação do espaço e às teorias ópticas — que não negam seus débitos para com a Antiguidade clássica. (MENESES, 2003, p.13)

O autor aponta para a História da Arte como campo que, no século XVIII, construirá seus cânones de estudo das imagens junto a outros campos do conhecimento. Nesse contexto, as imagens produzidas abundantemente durante a Revolução Francesa passaram a ter sentido de disputa ideológica. No século XIX, a História da Arte toma os contornos que serão analisados por Meneses (2003 e 2012) e depois por Knauss (2006 e 2008). Cabe entender que na

segunda metade do século XIX, duas linhas são importantes para nossos propósitos. A primeira procura ultrapassar tanto o horizonte da pura visualidade quanto as implicações da singularidade na criação artística, buscando significações antropológicas, geográficas e históricas para padrões de imagem (abstrata/orgânica, clássica/romântica, etc.). A segunda tem marca documental e classificatória. Partindo da imagem medieval, depois concentrando-se na renascentista, esforça-se por estabelecer parâmetros e métodos para decodificar os sentidos originais da imagem (Iconografia), culminando com sua inserção numa visão de mundo de que ela seria sintoma (Iconologia). (MENESES, 2003, p.13-14)

Esse entendimento da História da Arte como estudo documental abre caminho para as contribuições do grupo chamado de “Aby Warburg” (1866-1929),<sup>3</sup> especialmente os realizados por Erwin Panofsky (1892-1968). Panofsky (2001) propõe que para se estudar imagens é necessária sua percepção em três níveis de significações:

1. Tema primário, subdividido em factual e expressional;
2. Tema secundário; significado intrínseco ou conteúdo da obra. Os temas e o significado ou conteúdo da imagem constituem-se num caminho metodológico de leitura que pressupõe a percepção dos motivos artísticos (tema primário), seguido da composição de imagens que formam as estórias e alegorias (tema secundário). Panofsky destaca que a identificação de tais imagens, estórias e alegorias é o domínio daquilo que é normalmente conhecido por *iconografia*. (PANOFSKY, 2001, p.51);
3. O terceiro nível, que consiste na busca do significado intrínseco ou conteúdo da imagem, leva-nos ao entendimento do mundo simbólico em que foi constituído, e é precisamente o estudo dos significados das imagens que é definido como *iconologia* (PANOFSKY, 2001, p.52-53).

<sup>3</sup> Esse grupo de pesquisadores foi criado em Londres a partir de 1933 em torno dos estudos sobre a imagem iniciados por Aby Warburg. Neste grupo, vários historiadores da arte austríacos e alemães se destacaram, dentre eles estão: Erwin Panofsky, Fritz Saxl, Ernest H. Gombrich e Edgard Wind. (MENESES, 2012, p.244)

Iconologia é concebida como

uma iconografia que se torna interpretativa e, desse modo, converte-se em parte integral do estudo da arte, em vez de ficar limitada ao papel de exame estatístico preliminar. (...) Iconologia, portanto, é um método de interpretação que advém da síntese mais que da análise. (PANOFSKY, 2001, p.54)

Este autor contribui para percepção da imagem dentro de seu contexto de observação, ou seja: ao estudar imagens, ele não estaria “identificando os motivos com base em nossa experiência prática pura e simples, estamos, na verdade, lendo ‘o que vemos’, de conformidade com o modo pelo qual os objetivos e fatos são expressos por forma que variam segundo as condições históricas.” (PANOFSKY, 2001, p.58)

O sociólogo alemão Ralf Bohnsack (2010) destaca que o enorme progresso das pesquisas qualitativas não garantiu o reconhecimento das imagens em seu *status* metodológico de sistemas auto-referenciais, o que implica entender que as imagens possibilitam duas formas de comunicação: o entendimento *através das* imagens e o entendimento *sobre as* imagens. Para Bohnsack:

Uma compreensão intersubjetiva através da imagem, ou seja, através da mídia imagética, e, portanto, em oposição à mídia falada e textual, permanece ainda tácita, e, respectivamente, sem qualquer fundamentação concreta por parte das metodologias ou teorias da ação (*handlungstheorien*). Nesta perspectiva, a compreensão sobre a imagem resulta unicamente da análise de elementos verbais ou textuais a seu respeito. (BOHNSACK, 2010, p.288)

Para conseguir a compreensão intersubjetiva através da imagem, Bohnsack destaca a necessidade de passar do conhecimento explícito, reconhecido nas teorias do senso comum, para o nível implícito ou atóxico que é, para este autor, equivalente à proposta trazida por Panofsky da passagem da leitura iconográfica para a leitura iconológica. Trazendo as análises de Panofsky para as Ciências Sociais, Bohnsack ressalta que a leitura iconológica não se preocupa com *o que* se mostra, mas, com *o como* se mostra. Assim, perguntando:

(...) dessa forma, nós podemos – de acordo com Panofsky – ganhar acesso ao significado ou conteúdo intrínseco do gesto, ao seu significado característico ou significado documentário, como Panofsky formula tomando Mannheim como referência. Por intermédio da interpretação iconológica, adquirimos a impressão sobre uma disposição específica dos gestos (...), documentada no gesto do cumprimento tanto de forma clara como de forma independente do querer e do saber daquele que cumprimenta, como estaria documentado em qualquer outra manifestação em que pessoas estivessem envolvidas. (BOHNSACK, 2010, p.118)

Por meio do estudo das imagens, é possível reconhecer os valores, as crenças, os hábitos, enfim, manifestações da cultura do meio social em que se apresentam e no qual foram documentadas em determinado contexto, contexto em que alguns gestos são particularmente expressões simbólicas daquela sociedade. Como foi citado por Panofsky (2001), só é possível compreender numa cultura o gesto de cumprimento de tirar o chapéu entre dois cavalheiros que se conhecem quem está inserido nessa cultura ou quem conhece a história daquela cultura e o processo de construção dos costumes na Idade Média Ocidental. Naquela época cultural, dois cavaleiros, ao se encontrarem, para não serem interpretados, um pelo outro, como pessoas agressivas, tinham por hábito retirar o elmo e mostrar o rosto em sinal de cumprimento (PANOFSKY, 2001, p.47/48).

Meneses aponta para a percepção tecnicista no estudo das imagens presente na análise germânica. Para ele há dependências técnicas

(...) de leitura derivadas de uma submissão mecânica à Iconografia/Iconologia de Panofsky ou de uma semiótica a-historicizada, que impede estudar sejam os enunciados da imagem, sejam suas trajetórias; ênfase dada à tipologia documental e não aos problemas históricos; teto limitado às questões das mentalidades, do imaginário e da ideologia. (MENESES, 2003, p.23)

O entendimento dos rumos percorridos pela História da Arte é por ele destacado como importante para compreensão dos avanços no campo da produção, circulação, representações, apropriações e consumo das imagens. Contudo, Meneses aponta para a necessidade da ampliação do foco de atenção sobre os estudos das imagens:

(...) muito mais amplas conseqüências para nossos objetivos do que as teorias da recepção são as propostas que começaram a surgir há já quase duas décadas, de incluir a materialidade das representações visuais no horizonte dessas preocupações e entender as imagens como coisas que participam das relações sociais e, mais que isso, como práticas materiais. (MENESES, 2003, p.14)

A criação de imagens de conteúdo histórico especificamente para os livros didáticos é não somente uma criação de representações visuais, mas também uma *prática material*. Trata-se de imagens produzidas em situações em que não há registro histórico visual disponível na época histórica (o “vazio visual”), quando imagens históricas não estão disponíveis para reprodução de autores e editoras (por seu custo, inacessibilidade, interdição para reprodução) ou

se as imagens requeridas nos livros didáticos exigem das imagens disponíveis um grau de imaginação histórica que elas não contêm.

Em estudo apresentado no III ENEIMAGEM, o professor Carlos de Azambuja Rodrigues (EBA/UFRJ) se propõe a investigar as dimensões da imagem expressa em seu livro *Teoria do Conhecimento* a partir da teoria do conhecimento de Johannes Hessen. É um estudo do campo filosófico. Segundo Rodrigues:

Hessen enumera logo no início de seu livro os três personagens envolvidos no fenômeno do conhecimento, o ato pelo qual algo se dá a conhecer. São eles: o sujeito cognoscente, o objeto que é conhecido e a imagem que se forma no sujeito, daquele objeto com o qual ele está a se deparar. Devemos observar que não importa se este “objeto”, cuja imagem se forma no sujeito, existe interna ou externamente ao sujeito, basta que seja *percebido por ele como algo apartado da sua própria consciência para ser identificado como tal*. Assim, pode ser considerado um “objeto exterior” tudo aquilo que não for o nosso “eu interior”. (RODRIGUES, Anais do III Encontro Nacional de Estudo da Imagem. p.526 - Grifo nosso)

É, portanto, a partir da interação do sujeito com o mundo exterior que as imagens são dadas a observar:

Vivemos, portanto, cercados por diversos tipos de “objetos” cuja definição, grosso modo, poderia ser: aquilo que “não sou eu”. Encontrá-los não é tarefa que demande qualquer esforço, uma vez que tudo no mundo se “dá a conhecer” constante e incessantemente. Difícil, por outro lado, é determinar se deste encontro somos capazes de extrair algum conhecimento preciso e verdadeiro sobre aquilo que estamos a encontrar. (RODRIGUES, Anais do III Encontro Nacional de Estudo da Imagem. p.526)

A partir dessas reflexões, Rodrigues formula as seguintes questões:

Temos então os três protagonistas do fenômeno do conhecimento: o sujeito, o objeto e a imagem. Sendo que, se os dois primeiros têm uma primazia e uma presença no mundo que podemos, como sugere Hessen, denominar como “psicológica”, na esfera do sujeito, e “ontológica” no que diz respeito aos objetos. Mas e a imagem? Como afirmar sua “autonomia existencial” em relação à dupla sujeito-objeto? Será isso possível? (...)

A imagem é o que surge do encontro entre um sujeito e um objeto. Um sujeito que reconhece imediatamente estar na presença de algo que não é o seu próprio ser, o seu “si mesmo”. Constituindo-se, assim, numa afetação do sujeito pela presença de alguma coisa que – e não importa se é real ou apenas “imaginária” – se diferencia dele e dos demais entes à sua volta. Podemos afirmar que esta afetação, já bem descrita por Henry Bergson no seu “Matéria e Memória”, nos traz também uma imediata ação de “doação de significado” a este ente cuja presença reconhecemos naquele momento. Assim, perceber imagens é ao mesmo tempo um deixar-se afetar e uma construção de significado. Portanto, tudo aquilo que denominamos e reconhecemos

como “imagem” já nasce pleno de sentido e de significação. (RODRIGUES, Anais do III Encontro Nacional de Estudo da Imagem. p.526)

As questões trazidas por Rodrigues (2011) servem para elucidar a reflexão de Meneses (2003) quanto às contribuições da Antropologia Visual para os estudos da imagem. Estudos que demonstram uma passagem do foco das análises do *visível* para o *visual*:

Nessa passagem do visível para o visual, foi necessário reconhecer e, de certa maneira, integrar três modalidades de tratamento: o documento visual como registro produzido pelo observador; o documento visual como registro ou parte do observável, na sociedade observada; e, finalmente, a interação entre observador e observado. (MENESES, 2003, p.17)

Ao compreender o estudo das imagens mais no campo das visualidades do que das coisas visíveis, Meneses contribui para que os estudos considerem que haverá gerações de leitores estudantes/professores de livros didáticos inseridos em regimes de visualidade que, certamente, trarão nova significação às imagens. Além de serem produtos culturais de uma determinada época, incorporando imagens — no caso do estudo em questão produzidas para serem ilustrações de cunho histórico — os livros didáticos são também impressos lidos e utilizados nas escolas sob determinados crivos sociais e históricos. Trata-se não somente de ilustrações do passado, mas de ilustrações produzidas no tempo presente sob inspiração de narrativas que remetem ao passado histórico, ao modo dos livros didáticos, e que serão visualizadas, sentidas, compreendidas e analisadas por gerações de estudantes e professores no decurso da vida escolar.

Outro autor que aponta para o deslocamento do campo da História da Arte para o campo da Cultura Visual é Knauss (2006). Relendo autores norte-americanos, Knauss aponta para a desvinculação de práticas de estudos disciplinares, individualizadas, para a prática em campos complementares, nas quais a História se alimenta da contribuição de diversos campos do conhecimento. “Desse modo, argumenta-se em favor de um deslocamento da história da arte pela cultura visual, estabelecendo um movimento da arte para o visual e da história para a cultura.” (KNAUSS, 2006, p.104).

O termo “cultura visual” é retomado por este autor e entendido, como em Meneses (2003), pela necessidade de contextualizar a visão, percebendo que há uma apropriação no tempo e no espaço das imagens — o que leva ao entendimento desse campo como a própria percepção da

sociedade sobre ela mesma e sobre o passado histórico. Trazendo essas considerações para os estudos sobre imagens nos livros didáticos brasileiros, percebemos que há um movimento de ação contra estereótipos e preconceitos veiculados em imagens. Tal movimento manifesta uma sociedade que ampliou a participação de atores sociais que agora reivindicam direitos e exigem a construção de imagens positivas sobre a diversidade cultural do Brasil.

Ao mesmo tempo, a passagem do visível para o visual é produzida por mecanismos de comunicação entre observador e imagem observada. Assim, Mitchell,

(...) considera o cultural como a ordem de imagens e mediações que tornam a sociedade possível. Desse modo, o social e o cultural se confundem e podem ser intercambiáveis, ainda que a cultura não seja o mesmo que a sociedade, porque esta se refere às relações sociais, enquanto a cultura é o conjunto dos elementos que tornam estas relações possíveis. Assim, a cultura visual é o que torna possível uma sociedade de gente que enxerga. A centralidade está posta na cultura, uma vez que se considera que toda prática social depende dos seus sentidos. Portanto, segundo Mitchell, a cultura visual pode ser definida não apenas como o campo de estudos da construção social do visual em que se operam imagens visuais e se realiza a experiência visual. Pode ser também entendida como o estudo da construção visual do social, o que permite tomar o universo visual como terreno para examinar as desigualdades sociais. (MITCHELL *apud* KNAUSS, 2006, p.108)

## 1.2. *Imagens como signos*

Nesse processo de construção de sentidos, no qual há uma troca entre o observador e o observado, Joly (2008) auxilia-nos a pensar sobre as imagens como signos. A autora inicia seus estudos com a reflexão sobre os usos e significados das imagens:

O termo imagem é tão utilizado, com todos os tipos de significados sem ligação aparente, que parece muito difícil apresentar uma definição simples e que abarque todas as maneiras de a empregar. De fato, numa primeira abordagem, o que haverá de comum entre um desenho de uma criança, um filme, uma pintura rupestre ou impressionista, graffiti, cartazes, uma imagem mental, uma imagem de marca, “falar por imagens” e por aí fora? O mais notável é que, apesar da diversidade dos significados desta palavra, compreendêmo-la. Compreendemos que ela designa algo que, embora não remete sempre para o visível, toma de empréstimo alguns traços ao visual e, em todo caso, depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém, que a produz ou a reconhece.

(...) Imagem, portanto, no espelho e tudo aquilo que utiliza o mesmo processo de representação; apercebemo-nos de que a imagem seria já um objeto segundo, em relação a uma outra que ela representaria de acordo com algumas leis particulares. (JOLY, 2008, p.13-14)

A reflexão proposta pela autora auxilia-nos a compreender as imagens como construções culturais, fundamentais para localizar-nos em nossa sociedade e definir o lugar dos *outros*:

O senso comum, como sempre, atenua e matiza com alguma felicidade esta simplificação. De modo mais ou menos confuso, recordamo-nos de que “Deus criou o homem à sua imagem”. Este termo de imagem, aqui fundador, já não evoca uma representação visual, mas sim uma semelhança. O homem-imagem de uma perfeição absoluta, para a cultura judaico-cristã, junta-se ao mundo do visível de Platão, sombra, “imagem” do mundo ideal e inteligível, nos fundamentos da filosofia ocidental. Do mito da caverna à Bíblia, aprendemos que somos nós próprios imagens, seres que se assemelham ao Belo, ao Bem e ao Sagrado. (JOLY, 2008, p.16)

Se, na cultura judaico-cristã, o termo “imagem” é utilizado comumente para referir-se à semelhança com a perfeição divina, vimos surgir, sobretudo nas últimas décadas, questionamentos quanto ao estatuto desta semelhança. Toda a reflexão sobre alteridade e representação virá introduzir novos elementos a este debate, inserindo o chamado “lugar dos outros” no discurso hegemônico que supunha ser a representação imagética a reprodução de uma semelhança. Se nós somos a semelhança com a perfeição, qual o lugar dos outros? Esta questão permeia o estudo das imagens em livros didáticos e é ponto-chave nas recomendações dos editais do PNLD para evitar formação de estereótipos sobre as diversas culturas analisadas, como analisado no capítulo 1. É importante notar as diversas vezes em que a palavra *imagem* é retomada no edital do PNLD, como forma de garantir a construção de manuais que não veiculem formas de preconceito.

As imagens, nesse contexto, merecem especial atenção pelo que elas desempenham na construção de conceitos e estereótipos:

Representações visuais e coloridas, tais imagens são de calma e de reconhecimento. Menos inocentes quando se transformaram em BD [duas dimensões], estes livros de imagens embalaram, no entanto, a nossa infância nos seus momentos de repouso e de sonho. “Para que serve um livro sem imagens?” pergunta Alice. Imagens imóveis, fixas, que se podem cristalizar um pouco mais sob a forma de estereótipos e tornar-se então numa “imagem de Épinal”. (Joly, 2008, p.17)

“Imagem de Épinal” é uma expressão portuguesa utilizada para expressar uma visão infantil da imagem, que possui uma significação ingênua, refletindo apenas sobre o lado “bom”, desconsiderando as tensões históricas envolvidas na construção das representações, especialmente quando se trata da representação do outro, do qual não se deseja expressar as semelhanças, mas afirmar diferenças. Acreditamos que sem a atenção crítica incorporada há algumas déca-

das no Ensino de História — expressa também nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos editais do PNLD e, mais recentemente, na Lei 11.645/08 — as ilustrações não receberão o devido tratamento que expresse as preocupações com a construção de representações não-estereotipadas dos povos indígenas, tanto em suas formas de difusão quanto em suas formas de visualidade.

Longe de inocentes representações ou imagens consolidadas na história sobre dado personagem (quando ficção), ou dada pessoa ou etnia (quando não-ficção), estas imagens são compartilhadas por gerações, num processo em que imagens negociam e são negociadas nos caminhos da comunicação e construção de representações na nossa sociedade:

Instrumento de comunicação, divindade, a imagem assemelha-se ou confunde-se com aquilo que ela representa. Visualmente imitadora, pode tanto enganar como educar. Reflexo, ela pode conduzir ao conhecimento. A vida no Além, o Sagrado, a Morte, o Saber, a Verdade, a Arte, tais são os campos para os quais o simples termo “imagem” nos remete, se tivermos nem que seja um pouco só de memória. Consciente ou não, esta história constituiu-nos como somos e convida-nos a bordar [pensar] a imagem de um modo complexo, a atribuir-lhe espontaneamente poderes mágicos, ligada como está a todos os nossos grandes mitos. (JOLY, 2008, p.19-20)

Joly analisa o processo de construções mentais e sua relação com as representações sociais:

Empregamos ainda o termo “imagem” para falar de certas atividades psíquicas tais como as representações mentais, o sonho, a linguagem pela imagem, etc. (...)

A imagem mental corresponde à impressão que temos quando, por exemplo, lemos ou ouvimos a descrição de um lugar, a impressão de o *ver* quase como se lá estivéssemos. Uma representação mental é elaborada de um modo quase alucinatório e parece pedir emprestadas as suas características à visão. *Vê-se*.

A imagem mental distingue-se do esquema mental, o qual colige os traços visuais suficientes e necessários para reconhecer um desenho ou uma qualquer forma visual. Trata-se então de um modelo perceptivo do objeto, de uma estrutura formal que interiorizamos e associamos a um objeto e que alguns traços visuais são o bastante para evocar; é o que se passa com as silhuetas humanas reduzidas a dois círculos sobrepostos e a quatro traços para os membros, como nos desenhos de comunicação primitivos de que falamos mais atrás, ou os desenhos de crianças, a partir de uma certa idade, isto é, a partir do momento em que precisamente interiorizamos o “esquema corporal”. (JOLY, 2008, p.20 – Grifos do autor)

A construção das imagens parte, portanto, da nossa relação com o mundo, do *processo de construção* observador e imagem observada, crivada por razões sociais e históricas. Nesse jogo entre imagem e observador, é necessário destacar que nem a imagem existe sem o mun-

do social em que foi construída, nem o observador entende a imagem fora das representações sociais que são construídas no mundo cultural em que vive.

Para estudo das imagens, Joly propõe a escolha de uma teoria: a Semiótica.

Com efeito, a abordagem analítica que aqui propomos depende de um certo número de opções: a primeira é abordar a imagem sob o ponto de vista da significação e não da emoção ou do prazer estético, por exemplo.

Ainda que as coisas nem sempre tenham sido formuladas deste modo, podemos dizer, agora, que abordar ou estudar certos fenômenos sob o aspecto semiótico é considerar o seu *modo de produção de sentido*, por outras palavras, a maneira como eles suscitam significados, ou seja, interpretações. Efetivamente, um signo é um “signo” apenas quando “exprime idéias” e suscita no espírito daquele ou daqueles que o recebem uma atitude interpretativa.

(...)

A tarefa do cientista semiótico consistirá antes em tentar ver se existem categorias de signos diferentes e se estes diferentes tipos de signos possuem uma especificidade e leis de organização próprias ou processos de significação particulares. (JOLY, 2008, p.30-31- Grifo do autor)

Pelo que foi exposto por Joly, os Estudos Semióticos auxiliam-nos na percepção de que um signo — a imagem — está solidariamente relacionado com o que representa e seu observador, ou seja: a construção de sentidos não está presa no tempo, ela é construída e reconstruída em relação ao contexto e aos observadores da imagem. Como signos, as imagens são constantemente reinterpretadas, ressignificadas.

## 2. Indagações sobre as ilustrações

Parte importante na composição dos livros didáticos, as ilustrações são exemplos de imagens produzidas no tempo presente que compõem os textos dos autores e, com elas, estes textos dialogam produzindo conhecimentos.

### 2.1. Sobre a origem da palavra ilustração...

Quando adequada ao conceito de *imagens produzidas sob encomenda por editoras para compor livros didáticos*, a palavra *ilustração* dá-nos a impressão de que tem significado que se

encerra nela própria, ou seja, adornar, ilustrar, até mesmo enfeitar. Será que esta afirmação está correta? Partimos dessa pergunta para investigar o significado das ilustrações incluídas em livros didáticos.

Para iniciar nossa investigação, buscamos em dois dicionários eletrônicos e em um dicionário impresso a palavra *ilustração*:

No dicionário eletrônico Michaelis:<sup>4</sup>

*Ilustração*: [i.lus.tra.ção] s.f. (lat *illustratione*)

1. Ato ou efeito de ilustrar.
2. Esclarecimento, explicação.
3. Breve narrativa, verídica ou imaginária, com que se realça e enfatiza algum ensinamento.
4. Conjunto pessoal de conhecimentos históricos, científicos, artísticos etc.
5. Publicação periódica com estampas.
6. Desenho, gravura ou imagem que acompanha o texto de livro, jornal, revista etc., ilustrando-o. I. divina: inspiração.

No dicionário Aulete:<sup>5</sup>

*Ilustração*: (i.lus.tra.ção) s.f.

1. Ação ou resultado de ilustrar (-se).
2. Conjunto de imagens (desenho, gravura etc.) que acompanham um texto.
3. Conhecimento, saber: Era um homem de grande ilustração.
4. Ação de esclarecer por meio de explicação ou exemplo.
5. Fil. Nome com que se designa o movimento intelectual do séc. XVIII também conhecido como iluminismo.

No dicionário Aurélio da Língua Portuguesa:<sup>6</sup>

*Ilustração* [Do Lat. imp. *Illustratione*] s.f.

1. Ato ou efeito de ilustrar (-se).
2. Conjunto de conhecimentos; saber (homem de notável ilustração)

<sup>4</sup>Disponível: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues>. Acesso: 26 de Julho de 2012.

<sup>5</sup>Disponível: <http://aulete.uol.com.br/>. Acesso: 26 de julho de 2012.

<sup>6</sup> FERREIRA, Aurélio B. H. *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 5ª Ed. Curitiba: Positivo, 2010. p.1124.

3. Bibliol. Imagem ou figura de qualquer natureza com que se orna ou elucida o texto de livros, folhetos e periódicos.
4. Filos. V. *filosofia das luzes*.

É possível notar algumas semelhanças quanto ao conceito: nos três verbetes a palavra está relacionada a imagens que ornem, elucidam um texto escrito. Os conceitos, contudo, não fecham o sentido; o ato relacionado às ilustrações, em inglês, amplia a noção de elucidar ao propor que seu uso também sirva para comparar, para fazer emergir aspectos do texto a que estão relacionadas.

O conceito no Dicionário Aulete, além das questões já apresentadas, remonta à origem do termo no século XIX, quando pensadores utilizaram a palavra Ilustração dando sentido às transformações no pensamento social, político e econômico que marcaram o século XVIII. A palavra toma, nesse sentido, a figuração de toda uma época, entendida como ruptura entre as práticas e valores das sociedades de corte para as práticas e valores da sociedade burguesa. Como colocado no próprio verbete: *Nome com que se designa o movimento intelectual do séc. XVIII também conhecido como Iluminismo*.

Há um papel decorativo incorporado nas representações acima. Há também o papel elucidativo, esclarecedor dos sentidos dos textos, como elemento complementar ao texto verbal.

A partir da leitura desse verbete em espanhol — que também é utilizado em português — cabe destacar que a mesma palavra, em contexto de apropriação distinta, leva-nos a refletir sobre sentidos também distintos para seu uso. Ora como ornamento, ora como imagem geradora, a *ilustração* pode ser compreendida como construtora de narrativas históricas que podem completar, ampliar, contrapor e até mesmo desviar o sentido proposto nos textos que elas acompanham.

No limiar estamos lidando com ficção do tempo presente que constrói narrativas sobre a história. Ginzburg atenta para fontes aceitáveis ou não sobre um determinado período e como os costumes de uma época emergem dessas narrativas imaginárias: “um escritor que inventa uma história, uma narração imaginária, que tem como protagonistas seres humanos, deve representar personagens baseados nos usos e costumes da época em que viveram: do contrário eles não seriam críveis. (GINZBURG, 2006, p.82)

Utilizando essa leitura para o entendimento das ilustrações, é possível pensar que elas só são legitimadas, entendidas como construtoras de sentido, quando partem de representações aceitas sobre o tema ilustrado. É nesse campo que entendemos que as ilustrações produzidas estabelecem-se hoje como fruto da produção de sentidos sociais. Como aponta Knauss:

É nesse terreno que se estabelecem as disputas simbólicas como disputas sociais. Conforme adverte Georges Ballandier, o poder só se realiza e se conserva pela produção de imagens, pela manipulação de símbolos, pois, simplesmente pela força, sua existência seria sempre ameaçada. (KNAUSS, 2006, p.99)

As ilustrações são dotadas, portanto, de significados negociados entre autores, ilustradores, editores e uma cultura visual e histórica que lhes concede credibilidade e força. As ilustrações constantes de livros didáticos de História explicitam a tensão entre o verdadeiro histórico e a imaginação criadora. Um limiar entre ficção e história que acompanha as narrativas construídas pelas ilustrações faz dessas mais do que meros acompanhamentos de textos: elas são o próprio mundo dos signos manifestados, no qual realidade/imaginação se confundem na construção dos sentidos. Acreditamos, diferente de outros livros didáticos, que nos livros didáticos de História a utilização das ilustrações introduz a problemática da fonte histórica no universo simbólico que cria a negociação entre ilustrador e autor do livro, entre o ilustrador e as expectativas sociais quanto à veracidade da cena histórica representada.

## 2.2. *A análise das ilustrações*

Analisar as ilustrações é lançar luz sobre a construção do conhecimento histórico no qual o especialista, o autor do texto principal, geralmente um professor de História ou pedagogo, tem seu texto mediado por outros autores no processo de confecção da obra, especialmente por ilustradores e profissionais dos campos gráfico e imagético.

As considerações de Arbach (2007) sobre o ilustrador como construtor de idéias corroboram o princípio que defendemos: o de que o ilustrador é também autor no livro didático.

Hoje o ilustrador tem a possibilidade de ser opinativo e reflexivo sobre qualquer tema abordado, não podendo considerar seu trabalho dentro do espaço do jornal somente elemento complementar ao texto, mas possuidor das possibilidades do discurso que o texto e a foto possuem (...) *O ilustrador atento à sua função dentro do jornal enfoca sua atividade não só como possibilidade de expressão artística, mas co-*

*mo possibilidade real de expressão opinativa junto ao público. Caso contrário, por melhor que seja o conteúdo do texto a ser ilustrado, a imagem que o acompanha não estará preenchida de todas as potencialidades discursivas. (ARBACH, 2007, p.12 - Grifo nosso)*

Guardadas as devidas diferenças entre o impresso jornalístico e um impresso didático, ambos utilizam-se dos trabalhos do profissional ilustrador para compor suas páginas, seus textos e, ao fazerem assim, possibilitam a construção de idéias que podem ou não concordar com os textos que as acompanham. Esse profissional ilustrador é autor ou co-autor dos impressos didáticos tanto quanto outros profissionais que atuam em sua elaboração e produção. O trecho que grifamos leva-nos a refletir sobre a dimensão discursiva do trabalho do ilustrador, que não deve ser considerado apenas um embelezador dos textos, pois ao compor suas obras, ele dialoga com o texto conforme solicitações da editora e dos autores ou selecionadores do texto didático.

Arbach realça dois momentos cruciais desde a separação entre palavra e desenho (1200 A.C., aproximadamente). O primeiro com a invenção da imprensa no século XV:

Com o advento da tipografia, em 1445, a difusão do pensamento passa a se dar mais aceleradamente com a palavra, provocando retenção na fluência das idéias pelo desenho. Por ser mais ágil, a técnica tipográfica passa a ser multiplicadora do discurso, popularizando sua linguagem.

Assim, com a técnica tipográfica, a palavra impressa adquiriu agilidade na comunicação do pensamento. Enquanto que a imagem desenhada, comparativamente, estagnou em seu processo de reprodução, pois a lenta e laboriosa confecção artesanal de matrizes para impressão, e a incompatibilidade técnica de produzir a imagem em conjunto com a técnica tipográfica, privou o desenho, consequentemente, na desenvoltura da propagação do pensamento. (ARBACH, 2007, p.15)

Com o advento da litografia no século XVIII, as ilustrações passaram novamente a acompanhar a escrita, contudo com a invenção da fotografia, no século XIX, novamente os desenhos foram afastados dos textos jornalísticos por não serem mais detentores do *status* de veracidade:

(...) Naquele momento, a fotografia retirou da ilustração a veracidade da informação. A foto assumiu a condição de narradora visual dos fatos. A partir de então *o desenho foi deslocado das páginas dos jornais para o campo das artes plásticas*. Comportamento que reverbera até os dias atuais. (ARBACH, 2007, p.15 - Grifo nosso)

Nos impressos didáticos verificamos movimento similar. Especialmente nos livros de História, acreditamos que as ilustrações criadas por ilustradores contemporâneos são esvaziadas de

seu valor documental quando comparadas a fotografias ou a ilustrações históricas, na medida em que raramente são acompanhadas de legendas, pouco comparecem ao livro didático de maneira independente em relação a outras imagens e a textos e, raramente, as ilustrações estão vinculadas a atividades de que propõem sua análise. Acreditamos que há nas ilustrações mais um valor estético, formal e composicional do que um valor propriamente, ou mais fortemente, histórico ou social, embora nelas haja também significações históricas em diálogo com tradições interpretativas acerca da história e cultura dos povos indígenas. Além do que, sabemos, professores e estudantes podem também produzir com ilustrações efeitos de sentido os mais variados.

As ilustrações podem mesmo presentificar ficções. Na confecção dos livros didáticos de História, não é cobrado das ilustrações o mesmo estatuto histórico e de verdade cobrado de imagens “canônicas”, como as de Rugendas e Debret (muito presentes em livros didáticos!), embora saibamos que elas tenham de ser críveis e plausíveis. Nem tampouco cobrado das ilustrações fidedignidade ao texto-escrito. Há, por vezes, certo descolamento entre ilustrações e textos. Esta questão do descolamento torna-se especialmente problemática quando pensada na sua presença no livro didático de História, pois nesse lugar a imagem é apropriada por seus leitores — com destaque para estudantes e professores — com estatuto próprio. Independente de sua relação com o texto, a imagem é a ele relacionado e auxilia na construção das representações sobre o passado-presente dos povos indígenas.

O trecho que grifamos em Arbach (2007) merece ponderação especial, pois ele nos auxilia a indagar sobre a guinada que representou o deslocamento da ilustração para fora do jornal e, conseqüentemente, para fora do panteão de representações do que é real e imaginário. As artes, nesse sentido, diferenciam-se da verdade científica.

Como salientou Joly (2008), as ilustrações como signos representam seu tempo, são encomendadas, avaliadas, aceitas, recebem vários crivos que as legitimam como discurso nos livros didáticos. Como salienta Arbach, as ilustrações *iluminam* o texto:

Ilustrar é iluminar o texto – e isso acontece sempre que de um certo ângulo ou ponto de vista, assim a parte iluminada ou destacada também produz uma sombra. De modo que toda ilustração deveria ressaltar algo do texto que ao mesmo tempo mostra qual é a visão/posição do ilustrador. Ele elucida e ilumina, se faz presente pela maneira como ilustra o texto, pela originalidade de sua abordagem. (SPACCA, marc/2001, p.1. *apud* ARBACH, 2007, p.42)

(...) Numa melhor concepção, a ilustração dialoga com o texto. A ilustração tem a possibilidade de sustentar uma autonomia ou se subordinar plenamente a uma descrição gráfica do texto.

(...)

Quando realizada em sua plenitude artística, a ilustração deixa de ser utilitário circunstancial para se tornar obra autônoma, detentora de vida própria. Similar fenômeno ocorre no universo musical, com as trilhas sonoras de filmes. As músicas que participam do roteiro possuem vida própria, independentemente de estarem ou não acompanhadas da produção cinematográfica. (ARBACH, 2007, p.43)

Isso posto, pensamos a ilustração não apenas como idéias que se referem a um texto, mas como a expressão de uma idéia autônoma que, no limite, pode auxiliar nos processos de questionamento das idéias expressas nos textos que as acompanham. Imagem que acompanha texto ou texto que acompanha a imagem? No limite podemos pensar na inversão da primazia da construção das idéias.

A palavra é o espírito e a imagem (é) o seu corpo. Portanto, palavra (espírito) e imagem (corpo) são indissociáveis. A imagem de um livro no psiquismo de uma criança pode se estender por toda a sua vida. Um indissipável vestígio em nossa memória. Ela, a imagem, é muito mais pregnante do que qualquer palavra. Portanto, diante desse quadro, os ilustradores e os projetistas gráficos têm grande responsabilidade: estarem criando não apenas a memória e o passado visual de seus leitores, mas acima de tudo estarem formando e educando o olhar. (OLIVEIRA, 2004, p.20 *apud* ARBACH, 2007, p.46)

Essa educação do olhar, essa formação dos sentidos estéticos leva-nos a chamar atenção para a importância que as ilustrações possuem nos livros didáticos, com destaque para os livros didáticos de História. O imaginário das crianças é fomentado pelas imagens e textos que compartilham sentidos para a história com variações no tempo e também com variações geracionais — terão as crianças as mesmas sensações e imaginações que suas professoras ao visualizarem imagens sobre povos indígenas? As imagens mobilizam a imaginação, o que significa mais do que um simples ato de leitura, como destaca Arbach:

Cabe mencionar aqui que a palavra imaginação corresponde ao universo subjetivo composto por um infinito conjunto de imagens mentais gravadas em cada um de nós. Essas imagens mentais não são absorvidas apenas pelo sentido da visão, mas por todos os demais meios naturais que a fisiologia humana permite. São as lembranças sensoriais que ficam retidas em nossa alma como: sons, sabores, cheiros, cores e texturas.

Dessa maneira, ao visualizarmos uma imagem, estaremos acionando todo o nosso acervo de experiências adquiridas através do sentido da visão. Serão estimuladas sensações já experimentadas. Assim, cada imagem visual despertará em um conjunto de imagens mentais já vivenciadas. (ARBACH, 2007, p.51/53)

Quanto a ação que exerce sobre nós a imagem, Baitello Júnior propõe entender que ao

contrário da escrita que exige tempo de leitura e decifração, permitindo a escolha entre entrar ou não em seu mundo, a imagem convida a entrarmos imediatamente e não cobra o preço da decifração. A imagem não exige uma senha de entrada, pois o seu tributo é a sedução e o envolvimento. A imagem nos absorve, nos chama permanentemente a sermos devorados por ela, oferecendo o abismo da pós-imagem, pois após ela sempre há uma perspectiva em abismo, um vazio do igual (ou, como diria Walter Benjamin, uma “catástrofe” do sempre igual), um vácuo de informações, um buraco negro de imagens que suga e faz desaparecer tudo o que não é imagem. (BAITELLO JÚNIOR, 2000, p.04)

A observação apontada pelo pesquisador leva-nos a refletir sobre o potencial educativo das imagens comparando-as às sereias dos contos da Antiguidade Clássica. As sereias, que encantavam a alma com seu canto e, antes mesmo de perceber a armadilha, o marinheiro já estava no fundo do abismo marítimo, perdido na confusão de sentimentos despertados pelo canto delas.

Da mesma forma as imagens exercem esse fascínio, que leva o estudante a se relacionar com elas antes mesmo de receberem orientação do professor para abrir o livro — ao menos assim foi com todos os estudantes que vimos recebendo seus livros nos primeiros dias de aula. As imagens saltam aos olhos e levam o observador a relacionar-se com elas, convidam-no a entrar no abismo composto por outras imagens — representações — que a elas estão relacionadas.

Podemos entender o “abismo” de Baitello Júnior (2000) como uma referência às múltiplas temporalidades e representações sobre um tema que as imagens carregam, que, em nosso caso, podem se auto-referenciar nas representações sobre a história e cultura dos povos indígenas que estão nas concepções tanto dos ilustradores, quanto das pessoas que encomendam a ilustração.

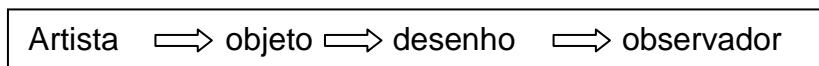
Entendemos que todo processo criativo do ilustrador parte de um ponto referencial, da observação, da ingestão de outras imagens sobre o tema que ilustra. “Toda ingestão pressupõe uma excreção. Assim também na iconofagia. Como ela consiste em uma infindável e abismal repetição, uma remontagem e uma recolagem, os excrementos das imagens que devoram imagens serão sempre mais imagens.” (BAITELLO JÚNIOR, 2000, p.05)

Outra contribuição para entender como as ilustrações são elaboradas é trazida por Arbach, que tipifica as ilustrações em três grupos, conforme suas características: *ilustrações descritivas*,

*ilustrações narrativas e ilustrações interpretativas*. “Na composição de cada tipo aparecem os quatro elementos que compõem a ação: o tema, o artista, o desenho e o observador.” (ARBACH, 2007, p.57)

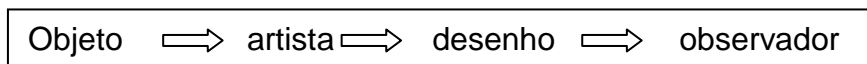
Dentro dessa ordem de relações, Arbach propõe as três formas de ilustrações — descritivas, narrativas e interpretativas — como colocadas a seguir:

1. Nas *ilustrações descritivas*, o artista procura reproduzir o tema de forma precisa para o observador. Assim, temos o esquema proposto:



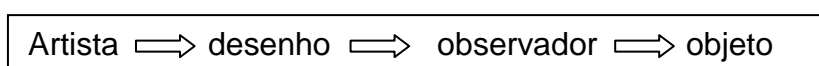
A fidedignidade ao objeto é exigência na sua transposição para o desenho.

2. Nas *ilustrações narrativas*, o artista expressa suas impressões sobre o objeto no desenho para o observador. Assim, o esquema seria:



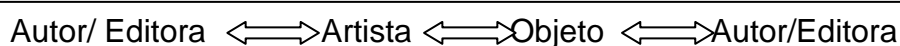
Há uma interpretação clara do artista, que traduz, a partir de seu escopo teórico-conceitual, o objeto em seu desenho.

3. Nas *ilustrações interpretativas*, a ação principal é do observador, que constrói o objeto a partir dos estímulos transmitidos pelo desenho. Assim, o esquema seria:



A partir dos organogramas propostos por Arbach (2007), propomos um quarto, ao qual definimos como *ilustração por encomenda*.

4. A *ilustração por encomenda* é produzida a partir de uma necessidade que não nasce do ilustrador,<sup>7</sup> mas de uma demanda quer seja dos autores do livros didáticos, quer seja da editora. O processo de construção dessa ilustração encomendada se dá, portanto, a partir das relações que se estabelecem entre o ilustrador, a editora, os autores de livros didáticos. Nesse processo, o observador primordial da ilustração (editora e autores) tem poder de escolha do que será veiculado; há uma negociação entre editoras, autores e ilustradores para a escolha da melhor ilustração para acompanhar o espaço na página do livro didático. Por isso, em nosso organograma as orientações do trabalho são sempre em dupla direção relacional. Esse organograma é assim:



É importante destacar que o organograma da *ilustração sob encomenda* cria uma relação de interpretação e negociação no processo produtivo, antes, portanto, de ser efetivamente inserida no livro impresso e chegar às mãos de outros observadores (avaliadores do PNLD, professores, estudantes, comunidade em geral).

Também devemos destacar os limites impostos ao ilustrador, quer sejam técnicos — espaço na folha, tipo de material de que dispõe, cores que serão utilizadas na impressão (colorida, monocromática) — como também limites relacionados a sua representação do tema solicitado — como, por exemplo, estereótipos que porventura possua sobre povos indígenas (HAGEMeyer, 2011).

Há a presunção de reconhecimento do tema pelo observador a partir de códigos partilhados em uma dada sociedade.

Essa tipificação auxilia-nos a interpretar as ilustrações nos livros didáticos, sem exclusão entre os tipos. Destacamos que o mais importante nessa tipificação é a clareza, que há um inter-

---

<sup>7</sup> No organograma referente a este tópico, utilizamos a palavra “artista” como referência ao ilustrador, mesmo entendendo que esta não é a denominação que este profissional recebe nas editoras de livros didáticos. Contudo, para seguir a estrutura dos outros organogramas, mantivemos o tratamento que Arbach (2007) utilizou para referir-se ao profissional ilustrador.

câmbio de sentidos entre tema da ilustração, artista, ilustração e observador da ilustração — observador aqui entendido com múltiplas funções: observador que encomenda, analisa e escolhe e observador que consome.

Há que salientar, também, que esse processo criativo é histórico, portanto em contínuo processo de apropriação e resignificação.

Como toda mensagem, a imagem é fenômeno cultural. Por tal razão necessitamos também relacioná-la à cultura em que está inserida. Essa característica da imagem, como parâmetro de divisão e ligação de culturas pode ser entendida a partir do Renascimento, quando os estudos da perspectiva culminaram com os esquemas de perspectiva *artificialis* de Leo Batista Alberti. Técnica que foi aplicada à pintura e teve papel primordial na mudança da cultura do mundo ocidental, passando a determinar as regras da representação imagética. (ARBACH, 2007, p.66)

Pensar a técnica é refletir sobre os diversos materiais disponíveis e utilizados nas ilustrações.

As aparências visuais das figuras solenes, ou dos seres divinos ou dos humanos, vêm salientadas por gestos rituais e definindo seu caráter de simbólico e de seu valor ético. Assim como quase todas as cores têm sentido simbólico: o manto da virgem: azul; grupos de anjos divididos em serafins: rosa; e querubins: azul; o paraíso: ouro; assim também as magnitudes se reportam a uma escala hierárquica: os santos sempre maiores do que os mortais, os anjos sempre maiores do que os santos, a Madona e Cristo maiores do que todos. (ARBACH, 2007, p.67)

Guardadas as devidas diferenças entre as épocas, as técnicas e a finalidade da imagem, podemos aferir características semelhantes às escolhas das cores e posição dos indígenas em relação aos não-indígenas nas ilustrações nos livros didáticos de História. Ao representar um indígena em proporção menor, ao deslocá-lo para o canto da imagem ou sempre descrevê-lo despido, de pele parda e cabelos pretos lisos — estereotipando uma imagem do índio “puro” não-miscigenado e único/padronizado —, o ilustrador expressa impressões arraigadas de sua cultura histórica sobre aqueles *outros* numa sociedade em que a imagem perpetua lugares de poder e lugares na história.

As imagens estão alicerçadas em práticas significantes, ou seja, práticas de produção de sentido simbólico, como fenômeno cultural da sociedade onde ela se implanta. Por ser uma linguagem criada pelo homem sempre trará consigo signos carregados de ideologia que a fazem ser entendida. Em outras palavras: por ser produto de uma determinada sociedade, a imagem é também um objeto ideológico impregnado de signos. (...) A análise de qualquer criação artística revela que o artista não é o único intérprete de sua obra, ele é o agente que a configura, determinado culturalmente pelo contexto histórico vivido no momento da criação. E a ação sensível do indivíduo durante o ato criativo envolve toda a humanidade, satisfazendo necessidades anímicas de uma coletividade. (ARBACH, 2007, p.77/78)

As observações de Arbach corroboram com as questões levantadas por Meneses (2003), o qual destaca que devemos “entender as imagens como coisas que participam das relações sociais e, mais que isso, como práticas materiais.” (MENESES, 2003, p.14). Como práticas materiais, expressão de um dado momento histórico, filhas de seu tempo, as ilustrações possibilitam-nos investigar as tensões que marcam o momento em que são produzidas e o segundo momento, no qual são apropriadas pelo observador (professores, estudantes e demais leitores dos livros didáticos).

## Capítulo 4

### **Estudo dos manuais do professor das coleções “História, Imagem & Texto” e “História no Dia-a-Dia”**

Como até aqui foi proposto, compreendemos que as ilustrações podem ser estudadas como práticas materiais que, ao serem elaboradas e inseridas junto ao texto nos livros didáticos, elas são mais que ornamento. Entendemos que elas são construtoras de discursos.

Neste capítulo faremos um estudo das coleções a partir do estudo de seus manuais do professor e suas ponderações sobre o uso das imagens, bem como a forma como foi estruturada cada coleção de livros para o uso pedagógico. Optamos por analisar apenas os manuais do professor dos livros editados para o Guia do PNLD 2010 em relação a critérios de estruturação e importância atribuída aos manuais do professor. Esta escolha deve-se ao fato de percebermos que esta é uma versão ampliada do manual de 2004, sem que tenha havido acréscimo substancial de informação ou modificação da proposta da coleção para o que interessa ao estudo aqui proposto.

#### **1. “História, imagens & textos”: estudo do manual e suas ponderações sobre o uso de imagens**

##### *1.1. Apresentação do Manual do Professor*

O manual do professor em ambas as edições (2001 e 2010) está encadernado junto ao livro do aluno e precede este. O manual está dividido em três partes. A primeira corresponde ao estudo das bases historiográficas que sustentam a coleção; a segunda parte corresponde aos princípios particulares à coleção, como, por exemplo, sua explicação das seções que compõem cada capítulo dos livros; a terceira parte são as orientações específicas para cada livro da coleção — é importante destacar que esta terceira parte só consta da edição de 2008 da coleção.

Na primeira parte do manual, os autores defendem as concepções teórico-metodológicas da História que subsidiam a coleção. Defendem as abordagens propostas pela História Cultural.

Partem da observação de que conceitos fundamentais a esta perspectiva de estudo da História são pouco abordados nas séries iniciais do ensino fundamental. Para Anastasia e Paiva, os conceitos da História são fundamentais “para que possamos formar, na escola, futuros adultos, conscientes de seus deveres e direitos, que respeitam as diferenças e os diferentes modos de viver e de pensar das pessoas.” (ANASTASIA & PAIVA, 2008a, p.07 – Manual do Professor).

Ao abordar o Ensino de História a partir das propostas da História Cultural, o manual do professor coloca em perspectiva o mundo com representação, ou seja, partir do entendimento das “redes simbólicas que dão significado ao mundo” (ANASTASIA & PAIVA, 2008a, p.08). Assim, a história ensinada

na perspectiva cultural é, portanto, aquela que reconhece a pluralidade das formas de organização e de vivências sociais, expressas nas inúmeras maneiras pelas quais os indivíduos e a sociedade traduzem sua forma de entender e codificar o mundo em que vivem, isto é, que o representam. (ANASTASIA & PAIVA, 2008a, p.09 – Manual do Professor)

Nessa parte, ainda, a questão do uso das imagens é destacada, principalmente por já estar colocada em destaque no título da coleção “História, Imagem & Texto”. A essa parte do manual procederemos à análise específica, após o estudo do manual a partir das análises que constam dos Guias do PNLD de 2004 e 2010.

Na segunda parte do Manual do Professor, há a apresentação das questões fundamentais que norteiam a coleção, e como esta é estruturada. É interessante destacar que a abordagem de apresentação da coleção sofre mudança ao se comparar as edições do manual de 2001 ao manual de 2008.

No Manual do Professor de 2001, não há referência aos eixos que norteiam a coleção. Esta é apresentada apenas em relação aos capítulos e seções que compõem a coleção no geral.

No Manual do Professor da coleção de 2008, são destacados eixos que norteiam cada livro da coleção, apresentando sua perspectiva de análise específica para cada idade. Assim, percebemos que se buscou apontar, já na parte comum do manual, as perspectivas e eixos que são abordados na parte específica a cada livro da coleção que consta no Manual do Professor. A

longa citação a seguir caracteriza como é concebido cada livro da coleção no Manual do Professor:

No volume para crianças de 7 anos, *foram abordados temas como a vida da criança, os locais de convivências mais freqüentados pelos alunos – a casa e a escola – e os já mencionados conceitos de cultura, de alteridade, de continuidade e descontinuidade.*

O volume para crianças de 8 anos parte da vida em comunidade, explorando o conceito de sujeito histórico; trabalha com as festas, esportes e artes, considerando-os objetos privilegiados para o estudo do cotidiano e das práticas culturais dos diversos grupos sociais, seja no passado, seja no presente. (...)

No terceiro livro, destinado às crianças de 9 anos, o espaço trabalhado foi a cidade. (...)

O volume destinado às crianças de 10 anos desenvolve a idéia de país, de uma maneira mais ampla. *Resolvemos enfocar de maneira privilegiada a formação histórica da população brasileira e o marcante processo de miscigenação ocorrido.* (ANASTASIA & PAIVA, 2008a, p.23-24 – Grifos nossos)

Nessa parte do manual, destacamos dois pontos comuns às duas coleções analisadas e que remeterão ao estudo das ilustrações, a saber: as duas coleções (“História, Imagem & Texto” e “História no Dia-a-Dia”) partem do estudo do estudo da infância, da perspectiva mais próxima e identificável na idade em que o *ego* ainda é marcante no processo de formação dos sujeitos. A segunda parte destacada, e que nos leva a dar especial atenção ao livro do 5º ano (edição 2008) da coleção e da 4ª série (edição de 2001), é a reflexão sobre a formação da sociedade a partir dos processos de miscigenação — questão fundamental para o entendimento da abordagem referente à história e cultura dos povos indígenas na perspectiva do encontro e relações estabelecidas com outros povos no processo histórico brasileiro.

Ainda nessa parte do manual, é feita a apresentação das seções que organizam a leitura dos livros da coleção. São destacadas as seções comuns a todas as unidades e capítulos de cada livro e também são apresentadas as seções que não são comuns a todos os capítulos, já que são utilizadas em relação à perspectiva de cada livro. As seções são:

**Falando de História:**

Nesta seção são introduzidos os temas a serem abordados com os alunos (...)

**Falando da sua história**

Essa seção está presente nos livros do 2º e 3º anos, tem como objetivo principal fazer a ligação entre os temas históricos abordados, o contexto deles e a maneira como a criança e o seu entorno se vinculam a esses temas (...)

**Para ir além**

É a seção em que são apresentados textos que complementam e aprofundam as informações sobre os temas tratados na seção *Falando de História* (...)

**Achei na internet**

Nesta seção, também apresentamos textos complementares aos temas históricos abordados nos livros. Mas quisemos, nesse caso, apresentar às crianças essa moderna ferramenta que tem auxiliado bastante o trabalho dos historiadores e dos professores de História (...)

**Na roda**

Nesta seção, introduzimos questões a serem debatidas em conjunto pelos alunos, com a intervenção constante do (a) professor (a) (...)

**Qual a sua opinião?**

Procura levar o aluno a colocar-se diante dos temas históricos e, principalmente, dos problemas que afetam o seu Dia-a-Dia (...)

**Hora de estudar mais**

É a seção em que são apresentados exercícios e atividades complementares – em geral individuais – para serem desenvolvidas pelos alunos (...)

**Aprender fazendo**

Nesta seção, apresentamos a proposta de atividades que privilegiam a confecção de materiais os mais diversos, tais como mapas, objetos utilitários, lista de preços e de origem de alimentos

(ANASTASIA & PAIVA, 2008a, p.25-26 – Manual do Professor – Grifo dos autores)

Seguindo estrutura didática que parte da apresentação do tema ao desenvolvimento e ampliação dos estudos a partir do estudo de fontes complementares, percebemos que a estrutura didática, que se repete na coleção, dá continuidade ao processo de estudo e ampliação dos temas.

Quanto ao processo de avaliação, no Manual do Professor é destacada a preocupação com desenvolvimento de atividades que não estão restritas “à absorção do conteúdo tratado, mas, também, relativa ao desenvolvimento das habilidades individuais.” (ANASTASIA & PAIVA, 2008a, p.27)

Quanto à terceira parte do Manual do Professor, “Orientações específicas para este livro”, que se modifica em cada livro da coleção, analisaremos na sequência deste capítulo, perspectivando nossas observações às ressalvas que constam dos Guias do PNLD de 2004 e 2010.

Após esta breve avaliação da estrutura do Manual do Professor, passemos ao estudo da avaliação da coleção “História, Imagem & Texto” feita pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que consta nos Guias do PNLD de 2004 e 2010.

### *1.2. A Coleção “História, Imagem & Texto” e sua avaliação nos Guias do PNLD de 2004 e de 2010*

O estudo que realizaremos nesta parte do trabalho estabelece a análise da coleção a partir da leitura do manual do professor em relação à avaliação e resenha feitas sobre a coleção “História, Imagem & Texto” nos Guias do PNLD de 2004 e 2010.

Ainda sob influência da perspectiva integrada entre História e Geografia, o Guia do PNLD de 2004 apresenta avaliação de coleções dessas duas áreas do conhecimento.<sup>1</sup> Já o Guia de 2010 analisa apenas os livros voltados ao ensino de História. O sentido do Guia é exposto logo nas suas apresentações: tanto o Guia de 2004 quanto o de 2010 destacam seu uso como instrumento para auxiliar os docentes a escolherem — dentre as coleções didáticas que foram avaliadas e aprovadas — aquela que avaliam como mais adequada para a escola pública em que lecionam.

Comparando as duas edições da coleção que constam dos Guias do PNLD de 2004 e 2010, percebemos em relação ao texto aprovado em 2004, que o Manual do Professor foi reestruturado e novas subseções criadas em resposta à crítica que recaiu sobre ele em 2004.

O Guia do PNLD de 2004 “recomenda com ressalvas” a coleção e um dos pontos salientados é o tratamento que recebe a questão do ensino de história e dos processos de avaliação:

O manual do professor expõe de forma mais detalhada alguns aspectos relacionados à proposta teórico-metodológica, centrada na opção pela História Cultural, embora não esclareça de forma suficiente a importância desta historiografia para a aprendizagem (...) Por outro lado, as referências à metodologia do ensino-aprendizagem, em sentido amplo, também são apenas incipientes.

---

<sup>1</sup> A perspectiva do ensino de História e Geografia articuladas numa matéria conhecida como “Estudos Sociais” foi colocada de lado em 1997 nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Contudo, apenas nos anos 2000 foi substituída nos livros didáticos. A permanência dessa perspectiva é vista ainda no Guia do PNLD de 2004, o qual articulava ainda os estudos da Geografia e História num mesmo Guia.

A discussão sobre avaliação é restrita, não havendo sugestões práticas sobre como avaliar e dar continuidade às atividades desenvolvidas. Assim, de uma forma geral, o manual do professor não constitui um instrumento efetivo que auxilie o docente na preparação das aulas, no acompanhamento das atividades ou no processo de avaliação. (Guia do PNLD 2004, p.88-89)

Em relação ao manual da edição anterior, o manual que consta da edição aprovada para o Guia do PNLD de 2010 apresenta mudanças substanciais. Há a preocupação em dividir o manual em duas partes: na primeira há a preocupação com a identificação dos pressupostos teórico-metodológicos que orientaram o trabalho dos autores dentro do contexto historiográfico em que foi produzido, definindo pressupostos teóricos e metodológicos que orientaram o trabalho dos autores. Nesta parte também é apresentada a estrutura da obra, destacando a forma de estruturação das seções que serão encontradas em cada capítulo dos livros. A segunda parte é particular a cada livro e corresponde a orientações específicas.

Na apresentação do manual, os autores indicam seus princípios teórico-metodológicos e realçam a importância do uso de imagens articuladas a outros suportes para construção do conhecimento:

Queremos iniciar este manual com uma observação muito importante. Esta coleção de 2ª à 5ª série do ensino fundamental foi pensada e escrita a partir de duas preocupações principais. A primeira é abordar temas históricos importantes, aproximando-os das discussões mais recentes da historiografia brasileira e, principalmente das que se vinculam, conceitual, metodológica e tematicamente, à História Cultural. (...) A segunda preocupação é usar as imagens selecionadas não como meras ilustrações ou como figuras cuja função principal é tornar a leitura do texto menos árida. Ao contrário, fizemos absoluta questão de explorar essas imagens e, também, as ilustrações criadas especialmente para esta coleção, como fontes e como registros históricos que devem ser lidos de maneira integrada ao texto. (ANASTASIA & PAIVA, 2008, p.05)

Quanto à perspectiva de abordagem da História Cultural, ela é mantida nas duas edições. O texto, contudo, é substancialmente mais explicativo na edição de 2008 em relação à edição anterior. Com a descrição de seus objetivos em relação à coleção, os autores destacam como a perspectiva da História Cultural auxilia na transformação do ensino de História, como já abordamos ao apresentar o Manual do Professor.

Quanto ao processo de avaliação, os autores ampliaram o texto que já constava na coleção indicada no Guia do PNLD de 2004. Destacam a importância de uma avaliação que não prime pela absorção dos conteúdos e propõem um processo voltado ao desenvolvimento das habili-

dades dos estudantes. “Essa perspectiva assegura a cada aluno uma avaliação processual diferenciada, que leva em conta a maneira particular com que cada criança elabora o conhecimento.” (ANASTASIA & PAIVA, 2008, p.27)

Apesar da valorização da forma de organização bibliográfica da coleção, e mesmo com a ampliação dos textos e a construção de subseções no Manual do Professor, a avaliação no Guia do PNLD de 2010 continuou apontando ressalvas relacionadas ao campo teórico-metodológico, especificamente na explicitação para o professor dos pressupostos do Ensino de História. Quanto às ressalvas, destacam-se ainda aquelas relacionadas aos pressupostos teórico-metodológicos da obra e da sua contribuição para a formação docente e para o ensino de conceitos específicos para crianças e adolescentes.

Destacam-se positivamente as bibliografias separadas por temáticas apresentadas no Manual do Professor e a proposta de trabalho interdisciplinar sugerido através das atividades. No entanto, no que tange à explicitação dos pressupostos teórico-metodológicos da obra, dos conceitos específicos da História, do seu ensino para a formação das crianças e dos adolescentes e da contribuição com a formação continuada do docente, o Manual deixa a desejar, não promovendo avanços significativos destes conceitos/discussões. Questões referentes à avaliação são pouco consideradas. (Guia PNLD 2010, p.131).

### 1.3. *A estrutura da coleção História, Imagem & Texto: unidades, capítulos e seções da coleção*

A coleção estrutura-se em unidades e capítulos com seguintes seções: *Falando de História; Falando da sua história; Para ir além; Achei na internet; Falando de homens, bichos e plantas; Na roda; Qual é sua opinião; Hora de estudar mais; Aprender fazendo*. (ANASTASIA & PAIVA, 2001a, p.16-17). Em relação à edição de 2008, é interessante destacar que há a supressão da seção “Falando de homens, bichos e plantas”.

Na edição de 2001, esta seção é descrita como aquela “que busca apresentar textos sobre o trabalho interdisciplinar, sobre os temas transversais e, em especial, tenta incentivar a criança a preocupar-se com o meio-ambiente e a procurar ações em defesa dele (...)” (ANASTASIA & PAIVA, 2001a, p.17). Não há comentários na edição de 2008 sobre a retirada dessa seção. Notamos, também, que, mesmo na edição de 2001, esta seção não aparece no último livro da coleção (livro da 4ª série do ensino fundamental).

Na coleção aprovada em 2004, a estruturação dos capítulos é a seguinte:

**1ª série:** 1. Por dentro da história: A importância da História; As fontes escritas. 2. Curumins, Ibejis e Miúdos: Crianças do Brasil: A criança e sua história; História de crianças do Brasil. 3. A casa - formas de construir, modos de morar: As casas na História; As casas e nossas maneiras de viver. 4. A escola em nossa vida: Ir à escola; A escola e os outros. (120 páginas)

**2ª série:** 1. Por dentro da história: A medição do tempo; O tempo histórico; Os calendários. 2. Vivendo em comunidade: Os bairros e suas histórias; A rua no bairro; A vida cotidiana. 3. Comida, diversão e arte: Açougues, padarias e armazéns; Brincar, festejar e passear por aí; Desenhar, modelar e cantar. (109 páginas)

**3ª série:** 1. O patrimônio: O patrimônio cultural. 2. Cidade, cidades: O que é uma cidade; Cidades do passado; As cidades brasileiras. 3. Viver na cidade: A vida na cidade; Serviços básicos; Quem administra a cidade?; Cidadãos. (112 páginas)

**4ª série:** 1. O Brasil e sua história de muitos séculos: Como estudar a história dos povos; Um país de muitas caras; Brasil, um país mestiço. 2. A formação do povo brasileiro: Nós brasileiros e nossas diferentes origens e tradições; As manifestações e as práticas sociais no Brasil; O Brasil hoje: nossas forças e nossos problemas. (112 páginas)

Em 2010 foi destaque a estrutura da coleção como “Organização Espacial do Plano da Obra”, o que pauta toda sua abordagem na perspectiva de entendimento das relações próximas às mais distantes dos estudantes:

(...) organizando-os a partir da seguinte sequência: criança/família/moradia, escola, bairro/comunidade, município/cidade, campo/cidade, estado, país, é o espaço, mais próximo inicialmente, e mais amplo posteriormente, que estrutura as partes do livro ou da coleção. Da mesma forma que a temporalidade, o espaço é contemplado em qualquer outra obra. Entretanto, aqui ele tem a função de organizar as partes do livro ou da coleção. (Guia do PNL 2010, p.113)

Nessa perspectiva, os livros da coleção de 2008 têm seus sumários divididos da seguinte forma:<sup>2</sup>

**2º ano** (3 unidades): Unidade 1: Curumins, ibejis e miúdos; Unidade 2: A escola em nossa vida; Unidade 3: A casa: formas de construir, modos de morar. (119 páginas).

**3º ano** (4 unidades): Unidade 1: Vivendo em comunidade; Unidade 2: Comida, diversão e arte; Unidade 3: Por dentro da história; Unidade 4: O tempo na História. (183 páginas)

**4º ano** (3 unidades): Unidade 1: Cidade, cidades; Unidade 2: Viver na cidade; Unidade 3: Instituições políticas e cidadãos. (119 páginas)

**5º ano** (2 unidades): Unidade 1: O Brasil e sua História de muitos séculos; Unidade 2: A formação do povo brasileiro. (151 páginas)

<sup>2</sup> A descrição referente à estrutura dos livros das duas coleções que analisamos nesta dissertação foi realizada a partir da observação individual de cada livro.

Ao comparar as duas edições, percebemos uma reestruturação das coleções com ampliação de alguns capítulos, contudo não houve modificação quanto à abordagem histórica e nem quanto à estrutura das seções, sendo apenas suprimida, na edição de 2008, a seção *Falando de homens, bichos, e plantas*. Destacamos que essas mudanças não modificaram a proposta e nem a abordagem quanto ao estudo da história e cultura dos povos indígenas na coleção, em função do que optamos por não aprofundar no significado da coleção as modificações ocorridas em cada livro da coleção.

Dentro da perspectiva de estudo, o livro do 2º ano parte do estudo dos conceitos, no tempo, de *ser criança, história* e sua percepção como espaço de vivência e a idéia de casa e, consequentemente, família. O desdobramento dessa forma de abordagem é perpetuado até o livro do 5º ano, no qual a abordagem tanto das atividades, quanto dos textos é mais pautada na perspectiva da história do Brasil, fortemente marcada pelo questionamento da formação do povo brasileiro e de suas estruturas econômica e política, da colônia à república.

Ao estudar as imagens, buscaremos indicar o momento em que elas são inseridas no livro, bem como seus usos na seção na qual estiverem presentes.

### 1.3.1. *As imagens na Coleção História, Imagem & Texto*

Cabe destacar que já na abertura do Manual do Professor os autores diferenciam “imagens selecionadas” e “ilustrações criadas especialmente para essa coleção”. Esta distinção é usada no texto, acreditamos, para deixar claro que tanto as imagens utilizadas na coleção que foram produzidas no decurso histórico (pinturas históricas, fotografias etc.), quanto as ilustrações que produzidas para a coleção, dentro do conceito mais amplo, são tidas como fontes para a construção do conhecimento histórico e, como tal, portadoras de sentidos que entendidos dentro de seu contexto de produção e, igualmente, dentro dos contextos de uso no livro didático.

As fontes iconográficas (pinturas, fotografias, xilogravuras, ilustrações contemporâneas etc.) são destacadas como foco dos estudos da proposta da coleção:

Como já anunciamos acima, a fonte mais explorada na coleção é a iconográfica. Recorremos a imagens produzidas há séculos, a fotografias muito antigas e recentes e,

também, contamos com as ilustrações produzidas especialmente para estes livros. (ANASTASIA & PAIVA, 2008a, p.11)

No manual há a preocupação em orientar o professor para garantir que a iconografia utilizada nos livros dos alunos seja analisada e percebida como fonte muito rica de construção do conhecimento que expressa diferentes visões de mundo. Anastasia e Paiva propõem que, para subtrair da iconografia o que se deseja, é necessário saber indagá-la para entender o contexto em que foi produzida e a finalidade de sua produção.

A iconografia é, portanto, uma fonte histórica das mais ricas, como todas as outras fontes, é produzida a partir de diferentes visões de mundo, de intenções as mais variadas em contextos e condições igualmente diversos. Todas as fontes devem ser exploradas com muito cuidado. (ANASTASIA & PAIVA, 2008a, p.11)

Ao relevar a importância de uma leitura minuciosa e cuidadosa das imagens, os autores da coleção indicam, no manual do professor, questões que orientem os professores na abordagem das imagens:

É fundamental saber colocar a esses registros, iconográficos ou não, as perguntas que caracterizam o início de todas as reflexões e os trabalhos históricos: quando? Onde? Quem? Para quem? Para quê? Por quê? Como? A essas perguntas devem-se, contudo, acrescentar outros procedimentos. É importante observar as maneiras como essas imagens foram sendo interpretadas com o passar dos anos e como elas foram influenciando novos comportamentos e novas versões da História. (ANASTASIA & PAIVA, 2008a, p.12)

Após essas reflexões, o Manual do Professor apresenta imagens para demonstrar como podem ser trabalhadas em sala de aula.<sup>3</sup> Em todas as análises feitas de imagens é oportuno salientar que não são utilizadas ilustrações como fonte de análise pelos autores.

A análise da coleção indicou que há uma variedade de traços nas representações dos povos indígenas. Isso se deve, sobretudo, ao fato de que há um número significativo de ilustradores que atua nas equipes editoriais, trabalhando não necessariamente em conjunto, mas sob encomenda, ou seja: as editoras enviam encomendas específicas para produção de imagens a cada ilustrador. Esse dado é extremamente significativo para análise do estatuto e conteúdo das ilustrações nas obras, dado o fato de que, provavelmente, ilustradores comporão suas pro-

---

<sup>3</sup> As imagens selecionadas como exemplo foram: *Primeira Missa*. Vitor Meireles, 1861; *Negra tatuada e vendendo caju*. Jean B. Debret, 1827. Na seção seguinte do manual, intitulada “Roteiros de investigação de recursos didáticos como fontes históricas”, há uma proposta de trabalho com fotografias e cinema como fontes para o estudo da história.

duções a partir da interlocução direta com editores de imagem e nem sempre com autores dos livros. Ainda: nem sempre mantendo alguma linha de interlocução com outros ilustradores cuja produção também estará presente na mesma coleção. Em alguma medida, essa condição em que ocorre o trabalho do ilustrador explica a variedade de representações presente nas coleções didáticas, além de explicar, em certa medida também, algumas incoerências, e mesmo contradições, que são verificadas no plano da visualidade.

No quadro a seguir, buscamos identificar as ilustrações por autor e ano em que está inserida sua produção.

**Quadro indicativo das ilustrações e ilustradores**  
(Coleção *História, Imagem & Texto*)

<b>Livro do aluno – ano correspondente</b>	<b>Páginas</b>	<b>Lista de ilustradores segundo a ordem de comparecimento das ilustrações da coleção</b>
2º ano	07, 30, 35, 36 e 79	Lute, Alexandre Dubiela, Rubem Filho, Rubem Filho, Vilmar Conrado.
3º ano	06, 84 e 106	Lute, Duke, Rubem Filho.
4º ano	30	Duke.
5º ano	32, 44, 45, 51 e 53	Alexandre Dubiela, Andréa Vilela, Rubem Filho, Duke e Lute.

Fonte: Produzido pelo autor

Percebemos que não houve mudança significativa em relação às ilustrações produzidas na primeira e na segunda edição desta coleção (edições de 2004 e 2008). Identificamos que as imagens elaboradas posteriormente à promulgação da lei 11.645/08 não alteram o foco em relação à representação da história e cultura dos povos indígenas. Destacamos que as imagens estão na centralidade da reflexão e tratamento das fontes históricas nesta obra, e que a segunda edição inscrita no PNLD (pós Lei 11.645) não sofreu modificações quanto a esse aspecto, mantendo-se todas as imagens praticamente com o mesmo tratamento.

Ressaltamos que a ressalva é feita com relação à forma como as ilustrações são utilizadas na coleção no Guia do PNLD de 2004:

As ilustrações, em sua maioria criadas especialmente para a obra, utilizam linguagens visuais variadas, são de fácil compreensão e estão integradas ao texto. No entanto, elas têm um caráter nitidamente ilustrativo, ou seja, não contribuem para problematizar o conteúdo histórico ou para gerar um novo olhar sobre a temática estudada, conforme proposto no manual do professor. Várias ilustrações carecem de informações fundamentais, como autoria, data e o acervo ao qual pertencem. Algumas apresentam contradição entre texto da legenda e o que é mostrado na imagem. Essas lacunas dificultam seu uso como fontes históricas. Além disso, como o manual do professor não traz subsídios suficientes para o trabalho com as imagens, seu uso e interpretação ficam sob a responsabilidade do professor e dependem de sua sensibilidade. (Guia do PNLD, 2004, p.88)

Esta ressalva não reapareceu no Guia do PNLD de 2010, mesmo havendo manutenção das mesmas imagens. A ausência da crítica pode ser atribuída a questões diversas: os autores podem ter articulado melhor as ilustrações, seus textos e atividades, ou até mesmo a análise dos livros pode ter sido influenciada pela equipe de avaliação, que não era a mesma. A análise das imagens em seu contexto de uso poderá ser esclarecedora.

## **2. *História no Dia-a-Dia*: estudo do manual e ponderações sobre o uso de imagens na coleção**

Ao analisarmos o Manual do Professor desta coleção, percebemos que a grande modificação ocorrida entre a edição de 2001 — que consta do Guia do PNLD de 2004 — e a de 2008 — que consta do Guia do PNLD de 2008 — é a posição destinada ao manual em cada livro da coleção. Na edição de 2001, o manual é colocado *antes* do livro do aluno, enquanto que na coleção de 2008 o manual é colocado *após* o livro do aluno.

Na prática, esta mudança significa que a editora optou por colocar para o professor antes o livro do aluno e depois o manual do professor. Percebemos que não houve nenhuma menção quanto ao lugar no qual deveria ser disposto o manual do professor — quando encadernado junto ao livro do aluno — em relação ao livro do aluno para encaminhamento aos professores dos respectivos materiais para uso. Portanto, deslocar o manual do início da coleção para o final foi uma escolha feita pelos envolvidos na produção do livro didático.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Não temos como avaliar o impacto do deslocamento do manual do início para o final do livro, ou seja, depois do livro do aluno, já que não é objeto de nosso estudo a verificação dos usos dos manuais pelos professores em sala de aula. Contudo, cabe manter a indagação: que impactos tem sobre a relação estabelecida entre o professor e o uso do livro didático o deslocamento do manual para o final do livro da coleção?

É importante apontar para uma diferença entre a apresentação da coleção realizada nos respectivos manuais das duas coleções analisadas. Na coleção *História, Imagem & Texto*, os autores matizam a importância das abordagens recentes da historiografia brasileira e sua relação com a História Cultural (ANASTASIA & PAIVA, 2001, p.4 – Manual do Professor; ANASTASIA & PAIVA, 2008, p.5 – Manual do Professor). Destacam a importância dessas mudanças na pesquisa histórica e sua inserção nas salas de aula como uma das grandes contribuições para o ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental. Já na coleção *História no Dia-a-Dia*, na apresentação da coleção os autores salientam o lugar dos autores e da coleção como fruto de reflexões na prática docente na educação básica brasileira.

Escrever esta coleção significou, portanto, olhar para os desafios da profissão, os desafios cotidianos, aqueles que só sentem os que vivem a sala de aula brasileira. Significou, antes de mais nada, pensar na construção de um instrumento em que o professor fosse o sujeito da arte de ensinar. Nos últimos anos, como historiadores e educadores, nos debruçamos sobre o significado dos rumos da historiografia e as questões relativas à valorização do professor. (RICCI, SANTOS, HORTA, 2001, p.08 – Manual do Professor; RICCI, SANTOS, HORTA, 2008, p.08 – Manual do Professor)

Percebemos que há aqui duas formas de se entender o ensino de História. Na primeira, da coleção “História, Imagem & Texto”, o ensino de História é herdeiro da produção acadêmica, fruto da transposição dos estudos acadêmicos para sala de aula,<sup>5</sup> no qual a perspectiva de estudos apresentada pela História Cultural é a inovação que a coleção propõe para a história ensinada, que deve ser pensada no universo em que se insere. Contudo, não há no manual orientações que estabeleçam, por exemplo, a relação entre história ensinada e suas relações com o currículo escolar. Na perspectiva apontada, a História Cultural e suas abordagens seria um caminho para evitar antigas abordagens da Prática do Ensino de História, que é concebida, nesta perspectiva, de forma autônoma em relação às outras áreas do conhecimento que compõem o currículo escolar.

Apresentada no manual do professor da coleção *História no Dia-a-Dia*, a segunda forma de entender o ensino de História é herdeira de outro movimento, que entende o ensino escolar e a produção escolar como produção própria que não se vincula apenas ao saber acadêmicos, mas é fruto, também, da prática docente e dos processos particulares que direcionam a dinâmica docente nos espaços escolares, bem como suas inter-relações na construção do currículo

<sup>5</sup> O que se percebe aqui é a Transposição Didática, que é um “instrumento através do qual transforma-se o conhecimento científico em conhecimento escolar, para que possa ser ensinado pelos professores e aprendido pelos alunos”. (MENESES & SANTOS, 2002)

escolar. As disciplinas escolares são frutos de uma cultura escolar (CHERVEL, 1990) e não transposta da academia para sala de aula. Nessa concepção, como foi apontada pelos autores no Manual do Professor, a coleção “se apóia na prática de sala de aula, apostando numa postura investigativa do professor e de seus alunos.” (RICCI, SANTOS & HORTA, 2008, p.10 – Manual do Professor).

Nessa perspectiva de estudo, a coleção *História no Dia-a-Dia* organiza-se em “Eixo Temático”, como é apresentada na resenha do Guia do PNLD de 2010:

[a] escolha foi a de trabalhar os conteúdos históricos através de eixos temáticos ou por temas, como Trabalho, Criança, Brinquedo, entre outros, classificou-se como Organização Temática do Plano da Obra. Nesse caso, um “assunto” será o guia para se aprender História. O que ordena os capítulos é o eixo temático – por isso, esse nome, no sentido de estrutura – ou um conjunto de temas que o leitor deverá percorrer na obra para entrar em contato com os conteúdos históricos. São temas que organizam as partes do livro ou da coleção. (Guia do PNLD, 2010, p.19)

A coleção aparece “recomendada” no Guia do PNLD de 2004. Tanto o livro do aluno, quanto o manual do professor são avaliados como adequados para o desenvolvimento do trabalho proposto pela coleção:

As propostas de ensino-aprendizagem e de metodologia da História caracterizam-se pela coerência interna e pela atualização com os debates da área. Os textos, articulados às atividades, possibilitam o desenvolvimento equilibrado das habilidades cognitivas. A *presença e a efetiva utilização de fontes escritas e iconográficas* auxiliam na aquisição de noções e conceitos básicos da disciplina, em consonância com a visão crítica do passado e dos problemas atuais. (Guia do PNLD de 2004, p.62 – Grifo nosso)

Logo no início da avaliação, é destacada a presença e uso de fontes escritas e iconográficas como recurso fundamental para aquisição de conceitos históricos pautados pelos rumos adotados para o ensino e pesquisa desse conteúdo no espaço escolar. Ponto importante para nosso estudo, já que, diferente da resenha feita sobre a coleção *História, Imagem & Texto*, não é feita nenhuma ressalva em relação ao uso das iconografias, o que nos leva a entender que todas as ilustrações foram entendidas por esta coleção segundo os critérios de avaliação apontados no edital do PNLD de 2004.

2.1. *A estrutura da coleção História no Dia-a-Dia: unidades, capítulos e seções da coleção.*

Antes de analisarmos a estrutura da coleção, cabe esclarecer a diferença da descrição feita dessa coleção em relação à coleção *História, Textos & Imagens*, pois optamos por não descrever o manual com atenção ao uso das imagens, uma vez que a opção dos autores da coleção *História no Dia-a-Dia* não tem foco privilegiado no uso das imagens e, sim, nos temas de cada livro.

A estrutura da coleção (edição de 2008) segue a seguinte organização:

**2º ano** (5 unidades) – Unidade 1: Nomes e mais nomes; Unidade 2: Você cresceu, você mudou, tempo; Unidade 3: Gosto não se discute; Unidade 4: Vamos brincar?; Unidade 5: Um dia depois do outro. (144 páginas)

**3º ano** (4 unidades): Unidade 1: Como na mesa; Unidade 2: De lá para cá, de cá para lá; Unidade 3: Transformar e conservar: quanto trabalho dá!; Unidade 4: Problemas de todos nós. (136 páginas)

**4º ano** (4 unidades): Unidade 1: Muitos jeitos de morar; Unidade 2: Mudando em busca de trabalho; Unidade 3: De longe... bem mais longe; Unidade 4: Idas e vindas. (159 páginas)

**5º ano** (5 unidades): Unidade 1: Ser brasileiro; Unidade 2: Esta terra tinha dono; Unidade 3: Há mais de 500 anos; Unidade 4: Da África para o Brasil; Unidade 5. Cidadania, uma luta de todo o dia. (160 páginas)

Como na coleção *História, Imagem & Texto*, percebemos que houve mudanças quanto aos temas abordados em cada ano de ensino. Em relação à edição que consta do Guia do PNLD de 2004, percebemos que houve mudanças quanto aos temas abordados em cada série:

**1ª série** (5 unidades) 1. Nomes e mais nomes; 2. Você cresceu, você mudou; 3. Gosto não se discute; 4. Vamos Brincar?; 5. Um dia depois do outro. (159 páginas)

**2ª série** (4 unidades): 1. Comida na mesa; 2. De lá para cá, de cá para lá...; 3. Transformar e conservar: quanto trabalho dá!; 4. Problemas de todos nós. (135 páginas)

**3ª série** (4 unidades): 1. Muitos jeitos de morar; 2. Mudando em busca de trabalho; 3. De longe... Bem mais longe...; 4. Idas e vindas. (159 páginas)

**4ª série** (5 unidades): 1. Ser brasileiro; 2. Esta terra tinha dono; 3. Há mais de 500 anos...; 4. Da África para o Brasil; 5. Cidadania, uma luta de todos. (159 páginas)

As mudanças que podem ser percebidas quanto ao número de páginas do livro do aluno e aos temas abordados em cada ano (ou série, conforme estrutura da Educação Básica ainda em uso em 2004), não modificaram as atividades e/ou ilustrações sobre a história e cultura dos povos indígenas. Portanto apenas apontamos que ocorreram mudanças, mas como não afetaram o estudo a que nos propomos fazer, não nos ateremos nelas.

Ao analisar a estrutura da coleção através do Manual do Professor, percebemos que os temas selecionados buscam despertar o interesse e a curiosidade pelas questões históricas e sociais partindo de assuntos diretamente relacionados ao cotidiano da criança.

Cada unidade é dividida em títulos e estes em subtítulo, seguindo a sequência didática da coleção, que está dividida em introdução ao assunto com imagens, poemas ou textos de terceiros seguidos de reflexão sobre o mesmo e por seção flutuantes: *Pesquisadores em ação, Debata-ndo, Para Saber Mais e Oficina de Pintura*.

No livro do 2º ano que abre a coleção, podemos analisar a perspectiva de estudo que parte do universo das crianças, em vista da explicação que dão os autores sobre a organização deste livro:

Nome, dia de aniversário, história de vida, preferências, brinquedos e brincadeiras, rotina, trabalho infantil: este volume tematiza aspectos diversos da realidade vivenciada pelas crianças. Possibilita ao aluno refletir sobre a sua vida e sua história, e perceber que existe uma diversidade de jeitos de ser criança, aqui e agora, em outros tempos, outros lugares e culturas (RICCI, SANTOS & HORTA, 2008a, p.10 - Manual do Professor)

A perspectiva adotada é explicada no livro do 2º ano:

A perspectiva, ao trabalhar as temáticas ligadas à vivência cotidiana da própria criança, é a de possibilitar um permanente contraponto com outras maneiras de ser criança, em outros tempos, outros espaços e outras culturas. (RICCI, SANTOS & HORTA, 2008a, p.32 – Manual do Professor)

A perspectiva adotada no manual foi avaliada no Guia do PNLD de 2004 e atende às expectativas desejadas pelos autores:

O desenvolvimento dos conteúdos é coerente com a proposta enunciada. Os temas e subtemas são efetivamente desenvolvidos mediante estratégias que valorizam a experiência do aluno, que se desdobra para dimensões sociais e históricas mais amplas. Ao mesmo tempo em que há veiculação de conteúdos socialmente elaborados, o saber histórico vai sendo construído no processo de ensino-aprendizagem pelo próprio aluno. A renovação historiográfica se dá não tanto pela incorporação dos conteúdos,

quanto pela sintonia com os debates e avanços relacionados ao ensino de História. A historicidade dos conceitos e noções fundamentais ao conhecimento histórico, com raras exceções, está presente e é trabalhada de forma adequada em toda a coleção. (Guia do PNLD, 2004, p.64)

Essas observações positivas quanto à metodologia de trabalho desenvolvida na coleção é mantida no Guia do PNLD de 2010. Há poucas ressalvas apontadas quanto à coleção nos Guias do PNLD. O Guia do PNLD, sem explicitar quais exercícios, destaca que nos livros da 1ª e 2ª série algumas atividades podem apresentar dificuldades para realização dos alunos, já que cobram “condições cognitivas dos alunos do Ensino Fundamental.” (Guia do PNLD de 2004, p.63). Esta ressalva não reaparece no Guia do PNLD de 2010.

Outra ressalva feita à coleção no Guia de 2004 é quanto ao desenvolvimento de estudos da realidade social:

Nos volumes da 1ª e 2ª série, a compreensão da realidade social fica prejudicada ao não se abordar a existência de conflitos, e por considerar, por vezes, como naturais os problemas sociais, as relações injustas e opressivas do passado e do presente. Não há explicação sobre o caráter social do trabalho infantil, sobre a questão da distribuição de renda, do desemprego e da exclusão social. Além disso, a resposta a algumas questões é prejudicada pela falta de dados e subsídios que permitam ao aluno ir além do senso comum. (Guia do PNLD, 2004, p.63)

Sobre a edição de 2008, as ressalvas no Guia do PNLD de 2010 são mais pontuais e recaem apenas sobre a ausência de glossários, o que possibilitaria maior exploração de terminologias utilizadas nos textos.

Percebemos que a avaliação geral da coleção nos Guias do PNLD valorizou as escolhas dos autores pela organização temática da coleção e destacou, também, a perspectiva geral da obra, que está voltada para a construção da percepção da diversidade étnico-racial da sociedade brasileira (Guia do PNLD, 2010, p.220).

## 2.2. *A questão das imagens na coleção História no Dia-a-Dia*

Como a proposta articula-se através de temas, no manual do professor é explicado que o uso das imagens está dentro de um contexto amplo no qual a questão do processo de desenvolvimento dos temas, da relação entre pesquisa e ensino, é subsidiada pelo uso de diversos tipos de fontes.

Esta coleção centra-se no trabalho com fontes e linguagens diversificadas, em que se incluem textos informativos, literários, poéticos, jornalísticos, oficiais, fontes orais (depoimentos), *desenhos, propagandas, calendários, fotografias, história em quadrinhos, charges, rótulos, artes plásticas, fontes que permitem desenvolver o estudo da cultura material (como objetos de uso pessoal ou coletivo)*, fontes cartográficas, como mapas, plantas, gráficos, tabelas e globos etc. A diversidade de fontes é trabalhada a partir de diferentes procedimentos. Assim, por exemplo, no caso das obras de arte, as atividades buscam propiciar tanto um contato lúdico e prazeroso com a obra, quanto uma observação cuidadosa da imagem, ressaltando sempre o contexto em que foi produzida e quem foi/é seu ator.

O trabalho com fontes diversificadas visa, ainda, instigar os alunos a questionar, interrogar e contrapor fontes. (RICCI, SANTOS & HORTA, 2008a, p.23 - Manual do Professor - Grifo nosso)

A partir da leitura do Manual do Professor desta coleção, levantamos duas hipóteses: as ilustrações são consideradas fontes porque, dentre outras questões, resultam do trabalho de autoria de ilustradores para a coleção — o que torna os ilustradores autores da obra. Ou, segunda hipótese, consideramos que as ilustrações, apesar do uso em praticamente todas as páginas da coleção, não merecem destaque por não serem tratadas como fontes para o estudo da história, tendo sido utilizadas apenas para composição do trabalho gráfico da obra, sem impacto na abordagem histórica — o que identifica os ilustradores como profissionais do mercado gráfico mas não exatamente como autores da obra.

Na coleção *História no Dia-a-Dia*, o trabalho de ilustração ficou sob responsabilidade praticamente de uma única ilustradora, Mariângela Haddad. O tratamento e estatuto das ilustrações presentes nesta obra, em geral dão-nos elementos para supor ter sido o trabalho de autoria de ilustrações sido realizado em alguma consonância com o trabalho de elaboração da obra pelos três autores. Parece-nos que há também uma coerência visual — e também de concepção — presente no projeto gráfico, que inclui as ilustrações. No entanto, no corpo dos livros dos alunos, os créditos à ilustradora não aparecem em todos os momentos em que as ilustrações são utilizadas, com impactos prováveis na compreensão do estatuto da imagem na obra.

Munakata (1997) analisa a reestruturação das atividades vinculadas à produção do livro didático com a fragmentação do trabalho e terceirização das atividades que passaram a ser, desde o final dos anos de 1990, realizadas por grupo de *freelancers*, dentre os quais os ilustradores, que são mão-de-obra terceirizada pelas editoras. Quanto à segunda hipótese, a de que a ilustração não possui estatuto de fonte, pode-se verificar quando sua utilização volta-se exclusivamente para a composição da harmonia na unidade de apresentação do livro, qual seja, geralmente a página de leitura, que é visualizada pelo livro aberto.

Conforme já visto, o manual do professor deste livro ressalta a utilização de “desenhos” na coleção. Percebemos que o uso desse recurso, em se tratando do estudo da história e cultura dos povos indígenas, concentra-se no livro do 5º ano, principalmente na unidades 2 e 3 do livro. Esse recurso leva-nos a perceber a busca de levar para sala de aula, através do livro didático, desenhos feitos por indígenas representando seus povos. Optamos por analisar estas imagens junto a outras ilustrações, pois entendemos que, apesar de receberem posição de fonte, as cores e traços utilizados em muito são semelhantes às ilustrações produzidas sobre história e cultura dos povos indígenas para a coleção. Sobre o uso das imagens contextualizadas aos temas estudados, o Guia do PNLD de 2004 reafirma:

As representações iconográficas são igualmente variadas, bem escolhidas e vinculadas aos textos e às atividades, ao longo dos volumes. O contato e a manipulação destas fontes certamente contribuem positivamente para desenvolver a sensibilidade do aluno em relação à importância dos documentos para o estudo e análise tanto do passado quanto do presente. As atividades propõem roteiros organizados para observação, coleta de informações e análise, com a vantagem de não sacrificarem os aspectos lúdicos. (Guia do PNLD, 2004, p.64)

Pudemos perceber a preocupação da coleção com o uso das imagens como fonte para o estudo da história articulada às atividades, ao texto e a outras fontes históricas, contudo não há menção às ilustrações e ao uso potencial delas como fonte visual. No quadro a seguir, identificamos as ilustrações por autor e ano em que está inserida sua produção.

**Quadro indicativo das ilustrações e ilustradores**  
(Coleção *História no Dia-a-Dia*)

<b>Livro do aluno – ano correspondente</b>	<b>Páginas</b>	<b>Ilustradores na ordem das ilustrações do livro</b>
2º ano	16, 17, 18, 19, 31, 97, 98	Mariângela Haddad
3º ano	23, 24, 25, 93	Mariângela Haddad, Kaomi Suyá <sup>6</sup>
4º ano	12, 18, 19, 55	Mariângela Haddad
5º ano	25, 26, 27, 34, 35, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 56, 57, 58, 59, 60, 78, 80, 149, 150, 151.	Mariângela Haddad, Mário Yoshida, Jusiene Santos da Silva, Nilson. <sup>7</sup>

Fonte: Produzido pelo autor

<sup>6</sup> A imagem em questão é a da página 24.

<sup>7</sup> No livro do 5º ano, várias ilustrações foram extraídas de outros livros. No nosso estudo iremos identificá-las e faremos suas análises no contexto de uso no livro do 5º ano.

Percebemos que não houve modificação das ilustrações utilizadas na edição de 2001 e na edição de 2008, o que mantém nossas indagações quanto à adequação das coleções aos preceitos estabelecidos pela Lei 11.645/08.

Passaremos, a seguir, no próximo capítulo, para o estudo das imagens. Para efeito de análise, apresentaremos dois quadros comparativos das ilustrações presentes nas duas coleções analisadas, a partir dos quais buscaremos entrelaçar as ilustrações em cada coleção para análise.

A análise não seguirá padrão único. Na análise das atividades relacionadas às ilustrações, buscaremos estudos de cada uma das ilustrações em separado. Já quanto às demais classificações que fizermos das ilustrações, faremos o estudo conjunto das imagens relacionadas a cada item destacado nas tabelas. Estabeleceremos, assim, aproximações e distanciamentos nas abordagens da história e cultura dos povos indígenas que permeiam estas ilustrações.

## Capítulo 5

### **Como são representadas a história e a cultura dos povos indígenas? Descrição das ilustrações utilizadas nas coleções didáticas “História, Imagens & textos” e “História no Dia-a-Dia”**

#### *1. Interpretação das ilustrações: entre a "história verdadeira" e a "história imaginada"*

No capítulo 3 dessa dissertação, matizamos conceitos que são importantes para o estudo das imagens. Buscamos destacar o caráter multidisciplinar do campo dos estudos imagéticos e, nessa perspectiva, destacamos a complexidade de aspectos envolvidos desde a produção das imagens ao seu encontro com seu observador.

Entendemos os diversos tipos de imagens como fonte complexa (MENESES, 2012) quando utilizada nas pesquisas em História. E no caso específico da pesquisa no campo do Ensino da História, pois ao entrar em contato com as imagens como fonte, além de considerar o necessário diálogo com diversos campos de estudos (Antropologia Visual, Sociologia Visual, História da Arte, Semiótica, dentre outros), há uma característica dos estudos imagéticos que não é textual, o que ainda gera dificuldades para o uso efetivo das imagens como fonte histórica. E por que há esta dificuldade?

A raiz desse fato está na formação básica do historiador, ainda de natureza exclusiva ou preponderantemente logocêntrica, com desconfiança ou restrições para tudo aquilo que tenha caráter concreto ou afetivo. (MENESES, 2012, p.251)

Como enfrentar essa dificuldade que nos é colocada como questão de fundo de formação como pesquisadores da área específica relacionada ao Ensino de História? Por concordamos com Meneses (2012), passamos a ter clareza das dificuldades que se colocam, especificamente no estudo das ilustrações, que, aqui — por terem como tema questões da história e cultura dos povos indígenas — são tratadas como categoria específica: ilustração histórica.

Partimos, também, da constatação de que o estudo das imagens como fonte, tanto para os Estudos Históricos, como para os estudos sobre o Ensino de História, não pode ser pensado sem sua relação com outras fontes. É importante considerar que as imagens não são tomadas como

puras visões. Elas estão ligadas ao mundo social, são parte desse contexto, o que é fundamental em nossa pesquisa, visto que as ilustrações fazem parte de livros didáticos. Esses são suportes socialmente produzidos e possuidores de espaço específico dentro do campo da literatura escolar, no qual é dado a eles o lugar privilegiado nas práticas escolares.

Outro ponto que nos leva a considerar o estatuto da ilustração como fonte histórica é a presença de legendas explicativas ou informativas. No caso das ilustrações, em ambas as coleções, o que geralmente se verifica é que as mesmas aparecem apenas com indicativo de autoria, quando muito. A análise do tratamento de legendas de outras imagens, como pinturas históricas, em ambas as coleções, foi elucidativo para indicar a secundarização da ilustração em relação às demais imagens presentes em livros didáticos. Também não podemos deixar de observar o que diz respeito ao lugar em que as ilustrações aparecem na composição da página de leitura. Há que se destacar a relação que é construída entre as ilustrações e a narrativa das coleções analisadas nas seguintes situações:

1. Quando aparecem em atividades de análise;
2. Quando estão presentes nas narrativas históricas que antecedem atividades;
3. Quando estão em situações de confronto ou complementação em relação a textos verbais, e mesmo em relação a outras imagens — como fotografias, pinturas e outras.

Por último, mas fundamental para nosso estudo das ilustrações, é que, ao considerá-las como fonte histórica, partimos da constatação de que constroem representações sobre o real. Elas são um conjunto de representações simbólicas que busca

oferecer à mente condições de formar uma idéia relativa a algo já vivenciado, ou, caso se trate de informação nova, fazer com que o interlocutor consiga “imaginar”, ou seja, formar uma “imagem mental”. (HAGEMEYER, 2011, p.43)

Como os textos do livro didático, as ilustrações intervêm na imaginação histórica ao criar possibilidades representacionais de um tema a elas relacionado. Fonte e elaborador de “verdades” ou “imaginações” históricas, destacamos o papel criativo das ilustrações, tanto como os autores dos livros didáticos na construção de saberes nos livros didáticos.

Elas, as ilustrações históricas, não apenas criam realidades ilusórias, mas sim expressam idéias, conceitos, que devem ser entendidos no contexto em que foram inseridas.

## 1. TABELA Estudo das imagens

Levantamento das ilustrações:<sup>1</sup>

<i>Coleções</i>	<i>Total de páginas com ilustrações de humanos por ano*</i>	<i>Total de páginas com ilustrações humanas</i>	<i>Total de páginas com ilustrações que têm como tema os indígenas</i>	<i>Ilustração por ano dos índios</i>	<i>Ilustrações com legendas completas</i>	<i>Ilustrações que são utilizadas em atividades****</i>	<i>Ilustrações que colocam em paralelo as histórias indígenas e afro-brasileiras</i>	<i>Ilustrações que apresentam aspecto dos saberes/recursos técnico-científicos e artísticos dos indígenas brasileiros</i>
<b><i>História, Imagens &amp; Textos</i></b>	2º:42	133	16	2º: 6	2º: --	2º: --	2º: 1	2º: 5
	3º:45			3º: 3	3º: --	3º: 1	3º: 1	3º: 2
	4º:21			4º: 2	4º: --	4º: --	4º: --	4º: --
	5º:25			5º: 5	5º: --	5º: 2	5º: 2	5º: 3
<b><i>História no Dia-a-Dia</i></b>	2º:71	223	41**	2º: 7	2º: 1	2º: 2	2º: --	2º: 2
	3º:53			3º: 4	3º: 1	3º: --	3º: --	3º: 4
	4º:57			4º: 4	4º: 2	4º: 2	4º: 1	4º: 3
	5º:42			5º: 24***	5º: 8	5º: 12	5º: 2	5º: 15

<sup>1</sup> \*Observamos apenas as ilustrações de humanos, haja vista que outro tipo de ilustração (mapas ilustrados, objetos variados) também compõe o espaço do livro. Como nosso estudo está relacionado às ilustrações indígenas, espaços e objetos serão analisados quando colocados no contexto do estudo da história e culturas indígenas. Também é importante destacar que as ilustrações indicadas e as analisadas são aquelas produzidas para o contexto do livro didático em que foram inseridas. A única exceção será feita para o livro do 5º ano da coleção “História no Dia-a-Dia” já que na coleção utiliza ilustrações adaptadas e/ou apropriadas de outros impressos.

\*\*Cabe ressaltar que considere, ao fazer o levantamento das ilustrações, cada ilustração que representava usos e costumes indígenas como uma unidade representacional por página, ou seja: não contabilizei cada ilustração, e sim o conjunto de pinturas corporais e plantas utilizadas pelas culturas indígenas. Se contar cada ilustração, no 5º ano totalizam 43, o que eleva o número total de ilustrações da coleção para 58.

\*\*\*No livro do 5º ano da coleção “História no Dia-a-Dia”, cabe uma distinção entre as ilustrações: há um grupo de ilustrações elaborado para a coleção que totaliza 8 e há um conjunto de ilustrações que os autores reproduzem de outros livros. Estas ilustrações utilizadas foram produzidas para representar e diferenciar aspectos das culturas indígenas e outras ilustrações foram produzidas por índios.

\*\*\*\* O conceito de “atividades” está relacionado à orientação presente na (s) página (s) em que está (ão) a (s) ilustração (ões). Necessariamente não é um exercício, pode ser, também, uma orientação para o (a) estudante observar a imagem.

<i>Coleções</i>	<i>Ilustrações colocadas em paralelo com outros tipos de imagens</i>	<i>Ilustrações que apresentam padrão de tipo físico para índios brasileiros</i>	<i>Ilustrações que reproduzem indígenas apenas como crianças</i>	<i>Ilustrações que situam o indígena no passado</i>	<i>Ilustrações que situam os índios nas florestas</i>	<i>Ilustrações que representam índios de outros países das Américas</i>
<b><i>História, Imagens &amp; Textos</i></b>	2º: 1	2º: 4	2º: 2	2º: 2	2º: 5	2º: --
	3º: --	3º: 2	3º: 1	3º: 2	3º: 1	3º: --
	4º: --	4º: 1	4º: 1	4º: 1	4º: --	4º: 1
	5º: --	5º: 5	5º: 4	5º: 3	5º: 3	5º: 1
<b><i>História no Dia-a-Dia</i></b>	2º: --	2º: 4	2º: 4	2º: 2	2º: 1	2º: 2
	3º: 1	3º: 3	3º: 1	3º: --	3º: --	3º: --
	4º: --	4º: 4	4º: 1	4º: 1	4º: 3	4º: 1
	5º: 1	5º: 7	5º: 6	5º: 4	5º: 5	5º: --

Algumas observações gerais são cabíveis ao se fazer o estudo conjunto das coleções:

1. As ilustrações humanas presentes nas duas coleções — na coleção “História no Dia-a-Dia” pouco mais de 17% das ilustrações e na coleção “História, Imagens & Textos” pouco mais de 11% — buscam representar figuras humanas relacionadas à história e às culturas indígenas.
2. A coleção “História, Texto & Imagem” faz menos uso de ilustrações em comparação com a coleção “História no Dia-a-Dia”.

Pela própria proposta dos autores da coleção “História, Texto & Imagem”, pautada no uso de múltiplos tipos de fontes, acreditamos que esta escolha metodológica, apontada no manual do professor, é um indício de escolha de diversos tipos de imagens para compor a narrativa, de forma que o uso de ilustração foi um recurso relativamente menos utilizado como elemento para compor esteticamente as páginas.

3. Percebemos que na coleção “História no Dia-a-Dia” há mais que o dobro de ilustrações com temas relacionados aos povos indígenas do que na coleção “História, Imagem & Texto”.

Essa diferença é especialmente notada nos livros do 5º ano, nos quais as escolhas temáticas são diversas, enquanto na coleção “História no Dia-a-Dia” a temática étnica é privilegiada em detrimento de uma abordagem da história social do Brasil, escolha da coleção “História, Imagem & Texto”.

4. Outro ponto que merece destaque, em ambas as coleções, é a pouca importância dada a elaboração de legendas para as ilustrações. Sabemos que há uma encomenda feita aos ilustradores que, nem sempre, corresponde à produção do texto pelos autores do texto principal, o que sugere pouca articulação conjunta entre autores e ilustradores na construção das coleções.

Numa abstração, a questão das legendas possibilita-nos refletir sobre o controle que os autores do texto possuem sobre o livro, já que a ilustração não é apenas composta pelas orientações dos autores em diálogo — mesmo que restrito — com o ilustrador: elas são construídas a par-

tir de outros ditames estabelecidos pelo mercado, ao qual a editora e seus técnicos buscam atender, como destacou Bittencourt (1993):

A questão da ilustração dos livros está relacionada, assim, aos aspectos mercadológicos e técnicos que demonstram os limites do autor do texto quando observamos os livros também como objetos fabricados. (BITTENCOURT, 1993, p.77)

5. Destacamos também o pequeno número de ilustrações relacionadas a atividades, especialmente na coleção “História, Imagem & Texto”, na qual há apenas duas atividades com ilustrações, uma no 3º ano e outra no 5º livro da coleção.
6. Percebemos que entre as ilustrações da coleção “História no Dia-a-Dia”, em pelo menos metade delas, há estabelecimento de relações étnico-raciais. Em três ilustrações, as culturas indígenas são colocadas em paralelo às culturas afro-brasileiras. Na coleção “História, Imagem & Texto”, essa relação é posta em uma ilustração em cada livro, do 2º e 3º, e em duas no livro do 5º ano.
7. O uso de outros tipos de fontes visuais articuladas às ilustrações é tipo de recurso raro nas duas coleções. Perguntamos: há a preocupação com a educação do olhar? (ARBACH, 2007).

A percepção dos outros aspectos apontados como características observadas nas coleções será analisada no estudo das ilustrações em separado. Neste estudo, também retomaremos alguns aspectos apontados acima.

Como não há mudança em relação às edições das coleções analisadas, no estudo das imagens optamos por indicar exemplos das edições de 2001 a fim de dar suporte a nossa argumentação em relação ao uso das legendas e às atividades relacionadas às ilustrações. Com relação aos outros aspectos estudados nas imagens, selecionamos as imagens da coleção mais atual (edição de 2008), já que foram as coleções inscritas no Edital de Seleção de Obras Didáticas do PNLD 2010.

### *1.1. As ilustrações nas coleções estudadas*

O estudo das ilustrações segue modelo estruturado pela tabela. À medida que as ilustrações são indicadas, são inseridas no texto.

### *1.1.1. Ilustrações com legendas*

As legendas fazem parte dos itens que são avaliados para aprovação de coleção pelo PNLD, no edital de inscrição para compor o Guia do PNLD de 2010. Informações gerais como autoria da imagem, sua natureza (ilustração, fotografia, pintura etc.), bem como sua localização no tempo e espaço, são aspectos que devem constar em todas as imagens conforme orientação que consta tanto no PNLD de 2004, quanto no PNLD de 2010.

Sobre o projeto editorial dos livros, o edital apresenta a necessidade de utilização das legendas como recurso de ensino-aprendizagem, propondo leituras que possibilitem a localização da imagem no tempo e no espaço, bem como as condições de sua produção e a autoria da imagem:

As imagens e os recursos visuais devem fazer parte dos objetivos do texto constituindo-se não apenas em ilustrações dos mesmos textos, mas sim em recursos intrínsecos à problematização e à compreensão dos textos, precisam estar adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas; precisam ser claras, precisas e de fácil compreensão. As legendas devem possibilitar, efetivamente, a localização da ilustração no tempo e espaço, indicando época em que foi produzida, autoria, créditos e sua natureza. Podem também intrigar, problematizar, convidar a pensar, despertar a curiosidade. (Edital do PNLD, 2004)

Particularmente ao Ensino de História, a localização no tempo e espaço é fundamental para o uso relacional da imagem e do texto, particularidade não tão importante para outras áreas do conhecimento. A legenda, nesse sentido, é um componente verbal do livro que se associa à imagem.

### **5. Projeto editorial e gráfico adequados à situação de ensino-aprendizagem**

As imagens e os recursos visuais devem fazer parte dos objetivos do texto, constituindo-se não apenas em ilustrações dos mesmos textos, mas sim em recursos intrínsecos à problematização e à compreensão dos conteúdos históricos. Assim, as ilustrações, para auxiliar na leitura e na compreensão dos textos escritos, precisam estar adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas, ser claras, precisas e de fácil compreensão. As legendas devem possibilitar, efetivamente, a localização da ilustração no tempo e espaço (época em que foi produzida, autoria, créditos e sua natureza). Podem também intrigar, problematizar, convidar a pensar, despertar a curiosidade. (Edital PNLD, 2010, p.48)

Percebemos que as orientações em relação às ilustrações não foram alteradas nos editais do PNLD de 2004 e 2010. As ilustrações são também destacadas neste trecho do edital como imagens elaboradas para o contexto em que são inseridas. Como é possível perceber, não é criada nenhuma exceção para imagens em relação ao uso de legendas, ou seja, é um aspecto que deve ser respeitado em todas.

É importante destacar, ainda, que o edital explicita orientações para confecção e inserção das ilustrações no livro didático, com o que, fica claro, também, que a palavra “ilustração” é usada de forma pejorativa para indicar *imagem ornamental*.

As imagens e os recursos visuais devem fazer parte dos objetivos do texto, *constituindo-se não apenas em ilustrações dos mesmos textos*, mas sim em recursos intrínsecos à problematização e à compreensão dos conteúdos históricos. (Guia do PNLD, 2010, p.48 – Grifo nosso)

Quanto a legendas, não podemos esquecer que são também criações históricas que possuem um uso, e são inteligíveis num dado contexto sócio-temporal. Uma mesma legenda utilizada em livros didáticos dos anos de 1980 pode não ser adequada nos tempos presentes, por exemplo. Por mais completas que as legendas possam ser, elas são sempre seleções circunstanciadas. Mudam, também, evidentemente, os modos de visualidade e recepção das mesmas.

E o que deve ser entendido por “legenda”?

Quanto a esta questão, não há dúvida no edital. A partir de sua leitura, compreendemos que, no contexto do livro didático inscrito para concorrer à composição do Guia do PNLD 2010, legendas são informações que possibilitam identificar a autoria da imagem, época em que foi produzida, natureza da imagem, ou seja, se é fotografia, pintura, fotografia de escultura, ilustração etc., e, ainda, os créditos da imagem, indicando o contexto para o qual foi originalmente produzida. Ainda é sugerido que elas possam ser utilizadas em atividades como forma de provocar o estudante ao estudo da imagem.

Nas duas coleções, encontramos legendas lacônicas, geralmente indicando a autoria e o ano em que foi produzida a imagem.<sup>2</sup> Em relação às coleções que foram inscritas no edital de

---

<sup>2</sup> As duas ilustrações escolhidas como exemplo, apesar de apresentarem título — o que poderia ser entendido como legenda — acaba por não atenderem completamente as imagens presentes ou, na coleção “História, Imagem & Texto”, não incorporam o teor crítico que é feito no texto à fórmula reproduzida na imagem.

2004 e no edital de 2010, percebemos que há uma diferença ainda maior: as duas coleções não indicavam, na edição que foi inscrita no edital para 2004, crédito algum em suas ilustrações. Constavam nessas edições das coleções, legendas completas (com crédito) apenas para as imagens de ilustrações que não foram produzidas para o contexto dos livros da coleção, ou seja: ilustrações produzidas para outros livros e utilizadas/apropriadas no livro didático.

Já nos livros de 2010, pudemos perceber que os créditos de autoria foram incluídos nas duas coleções. Quanto à data de produção das imagens, apenas a coleção “História, Imagem & Texto” observou este cuidado. Quanto ao cuidado de indicar o tipo de imagem como ilustração, ao observar estas legendas percebemos que apenas a coleção “História no Dia-a-Dia” observou essa recomendação do edital.

Esta pouca identificação das ilustrações e ausência de informações completas nas legendas que busquem orientar ou instigar o olhar do observador para a imagem é particularidade das ilustrações, já que, em relação às reproduções de outros tipos de imagens — como fotografia e pinturas, por exemplo — há clara preocupação em inserir uma informação adicional para orientar a observação e análise crítica da imagem.

Quanto à recomendação que consta do PNLD sobre legendas e sua aplicação, destacamos que não é feito nenhum comentário específico sobre o uso de legendas na coleção “História no Dia-a-Dia”.

Em relação à coleção “História, Imagem & Texto”, há comentários específicos com relação às legendas dos mapas: “há mapas com legendas incompletas e que fogem as convenções cartográficas.” (Guia do PNLD, 2010, p.131). Como os mapas não são necessariamente objetos deste estudo,<sup>3</sup> consideramos que a questão das legendas nas ilustrações não recebeu consideração específica no processo do PNLD de 2010.

Quanto às legendas que aparecem na coleção “História, Imagem & Texto”, no Guia de 2004 são feitas ponderações que merecem destaque:

---

<sup>3</sup> Os mapas apenas são estudados quando completados por ilustrações relacionadas aos indígenas.

Há erros de revisão e descuido nas citações bibliográficas, e as legendas das ilustrações estão incompletas ou imprecisas, dificultando *seu uso como fonte histórica*. (Guia PNLD, 2004, p.89 - Grifo nosso)

É interessante analisar a ressalva do Guia do PNLD, no qual as legendas são apontadas como elemento que confere sentidos históricos à ilustração. Destacamos que, como a ilustração, também as legendas são criações históricas marcadas, como já afirmamos, pela imaginação, pela criação do responsável por sua redação.

A ausência de legendas nas ilustrações produz um duplo efeito.

Por um lado, remete-nos ao *status* ocupado por elas em relação a outros tipos de imagens nas coleções analisadas. Percebemos que os cuidados dos autores com o uso de imagens não se aplicam às ilustrações, que, em geral, ficam como imagens que compõem a página para embelezá-la. Por outro lado, extrapolando os limites impostos pela legenda, o professor, em sala de aula, pode explorar e criar estratégias no uso dos livros didáticos, especialmente destas ilustrações sem legendas.

Ao analisar, nos editais do PNLD de 2004 e 2010 e no Guia do PNLD de 2004, as observações que se fazem ao uso das legendas, verificamos que há a noção de legendas como recurso que deve ser preciso e integrado à leitura do texto, dando a ele a idéia de um todo articulado e pensado para fim de ensino-aprendizagem. A abordagem tecnicista imputa, desta forma, à legenda um *status* de verdade incontestada e atemporal, legitimando o texto como orientador do olhar, desconsiderando, assim, a imagem como geradora de sentidos que podem ser explorados para além dos limites impostos pela literalidade da legenda.

Colocamos um exemplo de ilustração sem legenda de cada coleção nas duas folhas seguintes.

Figuras 01 e 02

Indicação de autoria:  
Ilustrações: Mariângela Haddad.

**Calendário sagrado dos astecas  
com os nomes dos dias**

→ Que nome você gostaria de ter se fosse asteca?

\_\_\_\_\_

17

(RICCI, SANTOS e HORTA, 2001a, p.17)

**Calendário sagrado dos astecas  
com os nomes dos dias**

→ Que nome você gostaria de ter se fosse asteca?  
Escreva no caderno e leia para seus colegas.

17

(RICCI, SANTOS e HORTA, 2008a, p.17)

Figuras 03 e 04

Indicação de autoria: Andréa Vilela

UNIDADE 1

Você já sabe que não há ninguém que seja puro, que não seja resultado de longos processos de mistura. E a **mestiçagem** não está apenas na cor da pele ou nas características físicas das pessoas, não é mesmo? Por isso, a **mestiçagem** ou **miscigenação** é um processo muito mais complicado do que se pode imaginar.

Como você vai descobrir daqui em diante, a **miscigenação** não acontece como se fosse uma equação daquelas que a gente aprende nas aulas de matemática. Isto é, esse processo não pode ser resumido assim:

**Branco + Negros + Índios = Brasileiro Mestiço**




Preste atenção na história abaixo. Os quadrinhos são baseados na vida de várias mulheres africanas, índias e negras ou mestiças nascidas no Brasil, que um dia foram escravas e que depois conseguiram se libertar.

Elas viveram há muitos séculos atrás e, antes de morrerem, deixaram, por escrito, documentos onde contavam um pouco de suas vidas. Entre esses documentos, destacam-se os testamentos. Eles trazem as informações mais ricas sobre a vida dessas pessoas. Por isso, os testamentos são papéis que têm muita importância para o trabalho dos historiadores e dos professores de História.

40

(ANASTASIA & PAIVA, 2001d, p.40)


 **Falando de História**

Vamos voltar ao passado do Brasil. Vamos conhecer mais sobre como nos tornamos um país mestiço.

Você já sabe que não há ninguém que seja puro, que não seja resultado de longos processos de mistura. E a **mestiçagem** não está apenas na cor da pele ou nas características físicas das pessoas, não é mesmo? Por isso, a **mestiçagem** ou **miscigenação** é um processo muito mais complicado do que se pode imaginar.

Como você vai descobrir daqui em diante, a **miscigenação** não acontece como se fosse uma equação daquelas que a gente aprende nas aulas de matemática. Isto é, esse processo não pode ser apresentado desta forma tão resumida.

**BRANCO + NEGRO + ÍNDIO = BRASILEIRO MESTIÇO**



Preste atenção à história da página seguinte. Os quadrinhos são baseados na vida de várias mulheres africanas, índias e negras ou mestiças nascidas no Brasil, que um dia foram escravas e que depois conseguiram se libertar.

Elas viveram há muitos séculos e, antes de morrerem, deixaram, por escrito, documentos em que contavam um pouco de suas vidas. Entre esses documentos, destacam-se os testamentos. Eles trazem as informações mais ricas sobre a vida dessas pessoas. Por isso, os testamentos são documentos que têm muita importância para o trabalho dos historiadores e dos professores de História.

**Mestiçagem:** processo de uma mistura, seja ela biológica, cultural ou material.  
**Miscigenação:** sinônimo de mestiçagem.

44

(ANASTASIA & PAIVA, 2008d, p.44)

Nos exemplos, percebemos o que já havíamos destacado: legendas ausentes, nas edições de 2001, e parciais nas edições de 2008 — indicando apenas crédito da imagem — e na coleção “História no Dia-a-Dia” o tipo de imagem (ilustração). Destacamos que, em todas as ilustrações observadas nas duas coleções, a ilustração da página 17 do livro do 2º ano da coleção “História no Dia-a-Dia” (figuras 01 e 02) é a única que está em destaque com título direcionado.

É oportuno observar, porém, que a imagem da história e culturas dos povos indígenas aparece sem nenhum destaque ou explicação no contexto em que está sendo utilizada. Observando a figura humana e relacionando-a com o texto, podemos supor que é a representação de índios astecas.

Quanto à ilustração da coleção “História, Imagem & Texto” (figuras 03 e 04), é importante destacar a equação proposta logo acima das imagens. No texto dá para perceber crítica a este modelo simplista que propõe o entendimento da miscigenação brasileira como mera equação matemática: “BRANCO + NEGRO + ÍNDIO = BRASILEIRO MESTIÇO”. Percebemos que na relação ilustração/texto, a imagem funciona como contraponto ao texto! A observação direta da ilustração e suas legendas, sem a leitura cuidadosa do texto, poderão reafirmar postura simplista em relação à miscigenação; entendimento diferente só é alcançado quando se faz a leitura do texto.

Comparando a edição de 2001 à edição de 2008, percebemos, ainda, a mudança do *layout* da página, com a introdução do glossário junto ao texto, explicitando o conceito de *mestiçagem* e *miscigenação*, o que, acreditamos, favorece o estudo das imagens e transmite maior autonomia de leitura relacional ao estudante, que tem à disposição o texto na íntegra na mesma página e a decodificação dos conceitos-chave de leitura na própria página.

Na edição de 2001, o texto inicia na página anterior e o glossário está todo no final do livro, exigindo descentramento em relação à unidade de análise para entendimento das categorias centrais de análise do texto.

A relação entre texto e ilustração propõe estudo dos mais atuais e importantes para reflexão sobre os encontros entre povos diversos no Brasil. Deslocando-se da crítica à fórmula clássica

e simplista da mestiçagem para a construção de uma idéia de miscigenação complexa, na qual a história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas é refletida como parte de um processo em que não há uma hierarquia entre os povos, diferente do que é colocado na ilustração.

Na nossa reflexão sobre o uso das legendas, ponderamos seu duplo efeito. Por um lado, ao partir da crítica feita à ausência delas, é mantido o foco proposto nos Editais do PNL D; por outro, há que se pensar no potencial criativo das imagens e suas relações com o texto sem uma legenda que oriente sua reflexão.

Para se ter clareza dessas perspectivas, selecionamos outras duas imagens das coleções (Figuras 05 e 06 – coleção “História, Imagem & Texto”) colocadas na folha a seguir.

UNIDADE 1

**FALANDO DE HISTÓRIA**

Volte a aquela equação apresentada na página 40. Você já sabe agora que a mestiçagem não deve ser comparada a essa fórmula. O resultado desse processo histórico de misturas biológicas e culturais – o brasileiro mestiço – não aparece automaticamente, após somarmos as outras partes. Em História, essa operação matemática não deve ser aplicada. A mestiçagem brasileira é o produto de muitas trocas culturais de diferentes origens. É, também, o resultado de muitas formas de organização de trabalho; de muitos conhecimentos técnicos, medicinais, religiosos, alimentares, musicais, intelectuais e, até mesmo, mágicos. Para se chegar a essa miscigenação nossos antepassados se envolveram em muitos conflitos, mas, também, fizeram muitos acordos para que as diferenças e os diferentes pudessem coexistir no mesmo espaço e no mesmo tempo. Nós também continuamos a fazer tudo isso no nosso dia-a-dia, mesmo sem, às vezes, percebermos.

Sobre a mestiçagem, um importante historiador francês escreveu:

*Podemos ser um Tupi – portanto, índio do Brasil – e tocar um instrumento europeu tão antigo e tão refinado como o alaúde. Nada é inconciliável, nada é incompatível, mesmo que a mistura, por vezes, seja dolorosa, como o lembra Macunaima. Não é porque o alaúde e os Tupi estejam em histórias aparentemente diferentes que eles não podem se encontrar sob a pluma de um poeta ou no coração de uma aldeia indígena administrada pelos Jesuítas.*

(GRUZINSKI, Serge. *La pensée métisse*. Paris: Fayard, 1999.)



46

(ANASTASIA & PAIVA, 2001d, p.46)


**Figuras 05 e 06**

**Falando de História**

Volte àquela equação apresentada na página 44. Você já sabe agora que a mestiçagem não deve ser comparada a essa fórmula. O resultado desse processo histórico de misturas biológicas e culturais – o brasileiro mestiço – não aparece automaticamente, após somarmos as outras partes. Em História, essa operação matemática não deve ser aplicada. A mestiçagem brasileira é o produto de muitas trocas culturais, de diferentes origens. É, também, o resultado de muitas formas de organização de trabalho; de muitos conhecimentos técnicos, medicinais, religiosos, alimentares, musicais, intelectuais e, até mesmo, mágicos. Para se chegar a essa miscigenação, nossos antepassados se envolveram em muitos conflitos, mas, também, fizeram muitos acordos para que as diferenças e os diferentes pudessem coexistir no mesmo espaço e no mesmo tempo. Nós também continuamos a fazer tudo isso no nosso dia-a-dia, mesmo sem, às vezes, percebermos.

Sobre a mestiçagem, um importante historiador francês escreveu:

Podemos ser um Tupi – portanto, índio do Brasil – e tocar um instrumento europeu tão antigo e tão refinado como o alaúde. (...) Não é porque o alaúde e os Tupi estejam em histórias aparentemente diferentes que eles não podem se encontrar sob a pluma de um poeta ou no coração de uma aldeia indígena administrada pelos Jesuítas.



GRUZINSKI, Serge. *O pensamento mestiço*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

Alaúde: instrumento musical de cordas dedilháveis.

51

**Indicação de autoria e ano de produção: "Duke, 2001"**

(ANASTASIA & PAIVA, 2008d, p. 51)

Particularmente interessante este conjunto texto/imagem no qual o texto principal termina com a citação de Gruzinski analisando a questão da mestiçagem. Na edição de 2001, a ilustração está ao lado/abaixo; na edição de 2008, a ilustração está exatamente ao lado do texto, tendo o final do texto seguindo e completando os contornos da ilustração, levando/orientando o olhar do leitor entre o texto e a imagem.

Na edição de 2001, o texto está formatado na página, a referência ao texto do Gruzinski é colocada no final do texto e, ao lado, iniciando nos contornos do texto, mas a imagem termina num espaço próprio, com um pequeno espaço (vazio) entre texto e ilustração. Já na edição de 2008, há uma plasticidade, uma leveza que é dada ao texto ao (con) fundir a proposição de suas idéias à ilustração.

Vislumbramos na ilustração um cenário de floresta com uma cruz de madeira a sua entrada, ao lado das quais se coloca o índio, que toca o alaúde: o índio está posto sobre a terra e seu olhar está voltado para o instrumento, como um convite ao observador atento, que é desafiado a refletir sobre a idéia de encontro de culturas, como é proposto pelo texto do livro.

Seguindo as orientações do edital do PNLD, percebemos que a indicação de autoria e ano da ilustração é colocada no canto esquerdo da página da edição de 2008. Propomos, contudo, olhar, para além da indicação de autoria, para a legenda do texto de Gruzinski, que, na edição de 2001, é colocada na sequência do trecho citado e na edição de 2008 vem logo abaixo da ilustração. Fica evidente que a legenda foi colocada ao final da página, logo abaixo da ilustração, pela opção de edição, que estendeu o texto pelos contornos da ilustração. O interessante é o efeito que dá de completude, como se a ilustração fosse realmente parte do texto — o que a indicação de autoria da ilustração ajuda ao observador atento a destacar de antemão.

Acreditamos que, em sala de aula, a relação texto imagem poderia levar a inúmeras intervenções do professor. Numa atividade, ele pode destacar o texto e a imagem como sua ilustração, propondo aos alunos a construção de legendas originais para a imagem ou instigando os estudantes a sugerirem um estudo que partisse da imagem para o texto, buscando no texto o que está ausente em relação à imagem, ou seja: a floresta e a cruz de madeira. O que pode gerar reflexão sobre estes elementos e seus significados, tanto em relação ao contexto do coloniza-


dor europeu católico, quanto em relação ao contexto em que se insere o indígena na imagem: a floresta.

A ausência da legenda pode, por um lado, ser entendida como menosprezo pela coleção a este tipo de imagem, contudo, por outro lado possibilita liberdade de ação no contexto escolar, no qual o olhar, justamente por não ser atrelado a uma orientação prévia de observação da imagem, fica livre para criar suas próprias interpretações, livre para seguir caminhos de observação variados pela imagem, que pode, também livremente, seduzir seu observador. Dentre outras possibilidades de estudo das legendas, presenças e suas ausências nas coleções, cabe ressaltar as páginas 12, 13 e 55 do livro do 4º ano da coleção “História no Dia-a-Dia” (figuras 07, 08 e 09).


**Figura 07**

**CASAS PELO MUNDO**


**1** Observe as figuras e suas legendas.



Muitas casas de índios brasileiros são feitas com madeira, folhas de palmeira e tiras de embira, usadas para amarração. Adaptadas às condições do ambiente, geralmente são leves e arejadas.



Para enfrentar o frio, os esquimós moram em casas feitas de blocos de gelo, conhecidas como iglus. Como os iglus têm uma única abertura, lá dentro é bem mais quentinho do que do lado de fora.



Existem lugares em que praticamente não chove e as casas nem têm telhado. A cobertura é feita apenas com panos coloridos.

12

(RICCI, SANTOS e HORTA, 2008c, p.12)

## Figuras 08 e 09



Nos lugares em que neva muito, os telhados das casas devem ser bem inclinados. Assim, a neve escorre, e não há perigo de se acumular e derrubar a casa com seu peso.

Em alguns lugares, as casas e edifícios têm de ser muito resistentes por causa do vento forte e das chuvas. Uma forma de fazer casas seguras e duráveis é usar pedras na construção.

Nos desertos do norte da África, tribos de beduínos moram em tendas de pano. Isso é muito prático para eles, pois são povos nômades, ou seja, mudam de região de tempos em tempos. As tendas são fáceis de carregar, armar e desarmar. Além disso, o pano deixa a tenda mais ventilada.

2 Agora é com você! Usando a imaginação desenhe uma casa bem diferente em seu caderno. Não se esqueça de desenhar também o lugar em que a casa está.

13

(RICCI, SANTOS e HORTA, 2008c, p.13)

### MIGRAÇÃO NO BRASIL

De acordo com o dicionário Aurélio, *migrar* pode significar “mudar periodicamente, ou passar de uma região para outra, de um país para outro”.

Observe os desenhos a seguir: eles mostram migrações em diferentes momentos da história do Brasil. Relacione cada desenho com sua respectiva legenda:

1. Logo após a chegada dos portugueses, em 1500, muitos indígenas migraram do litoral para o interior, fugindo da violência dos colonizadores.
2. A partir do século XVI, mais de 3.600.000 negros africanos foram trazidos para trabalhar nas grandes fazendas e nas minas do Brasil.
3. Entre 1850 e 1950, entraram no Brasil cerca de 4.900.000 imigrantes de vários países, como Itália, Espanha, Alemanha, Polônia, Portugal, Holanda e Japão.
4. A migração interna – mudança de pessoas dentro do próprio país – sempre ocorreu no Brasil. Depois de 1930, passou a ser maior do que a entrada de estrangeiros.

A seguir, você vai conhecer alguns desses momentos de migração que fizeram com que milhares de brasileiros deixassem sua terra natal em busca de trabalho.

55

(RICCI, SANTOS e HORTA, 2008c, p.55)

Inserida em contexto de atividade de observação das ilustrações e também de legendas, são as únicas ilustrações nas quais as legendas orientam o olhar sobre as imagens. Como ocorreu com outras ilustrações, a indicação de autoria só é incorporada na edição de 2008 da coleção.

As figuras 07 e 08 compõem uma unidade de análise conjunta na qual é destacada a diversidade de povos e moradias. Mesmo com o texto (legenda) relacionado à ilustração, percebemos que as possibilidades de uso das ilustrações extrapolam sua descrição textual, possibilitando estudo da própria imagem do índio que é construída em relação às outras imagens.

Quanto à figura 09, é interessante perceber que a atividade que é proposta é a composição de relação entre imagens e textos, ou seja: relação legenda-imagem. Fica, contudo, o desafio de pensar outras legendas possíveis e instigadas pelas imagens, tanto dos índios, quanto dos africanos, que são as únicas imagens que aparecem desnudas. Por que isso? Ou, em relação à ilustração do africano, que, para além da legenda, apresenta um africano “ornado” com grilhões. Portanto, fica a pergunta: que novas legendas podem gerar estas imagens?

Em relação à ausência de legendas — considerando que a partir da edição de 2008 passou a constar autoria das ilustrações — consideramos que a importância relacionada a elas para os livros didáticos deve ser relativizada em relação a livros de História, à medida que sua ausência deve ser entendida, também, como possibilidade criadora no contexto do Ensino de História. História não concebida como ciência fechada em gabinetes acadêmicos e transposta para sala de aula, mas História ressignificada e, em grande medida, construída no contexto da sala de aula.

Outras questões que dizem respeito ao conteúdo mesmo da ilustração. O indígena representado como criança não passa despercebido numa análise que compreende o contexto desta representação, em que outros povos aparecem representados adultos. É digno de nota que a legenda evidencie uma concepção não essencialista de cultura indígena, ao optar por “muitas casas de índios” ao invés do clássico “as casas de índios”.

### *1.1.2. Ilustrações que são utilizadas em atividades*


Antes de inserir as imagens e analisá-las, cabe ressaltar que só usaremos imagens da edição de 2001 quando houver mudança na atividade a ela relacionada.

Figura 10

milênios antes que os egípcios construíssem a primeira pirâmide, em 2500 a.C. Já os mais recentes têm apenas 1 000 anos, menos que muitas igrejas europeias.

Só na década de 60, os sambaquis passaram a ser protegidos por lei, depois de séculos de depredação. Hoje, ainda restam 958, a maioria no litoral. Mas há também sambaquis fluviais. Esses estranhos monumentos estão sendo estudados pelos arqueólogos, que tentam desvendar os costumes dos seus moradores.

Superinteressante, nº 8. Rio de Janeiro: Abril, abril de 1999. p. 28-32.

 **Aprender fazendo**

1. Preste atenção à ilustração. Agora que você já sabe como era construído um sambaqui, vamos construir uma miniatura desse monumento?



(ANASTASIA & PAIVA, 2008b, p.106)

Na figura 10, a atividade relacionada à imagem sugere atenção na ilustração, que busca representar o processo de construção dos sambaquis no litoral sul do Brasil. Este é seu mérito, e percebemos que, para o contexto proposto, a ilustração auxilia na compreensão do conceito expresso no texto. Como proposição lúdica, é interessante pensar no desenvolvimento da criatividade dos estudantes, incentivando-os a recolher objetos e amontoá-los. Cabe, contudo, refletir sobre o significado da atividade em si, já que ela se relaciona com um texto lido extraído da revista *Superinteressante* com o título “Um monumento muito diferente”. A seguir transcrevemos parte do texto que explicita o que eram os sambaquis:

Os sambaquis são amontoados de conchas feitos por tribos que viviam na beira d’água e se alimentavam de moluscos e peixes. Com as conchas que sobravam, faziam essas montanhas, sobre as quais construía cabanas. Lá, também sepultavam os mortos. Em todos os continentes existem construções pré-históricas semelhantes,

mas em nenhum outro lugar elas são tão grandes, tão numerosas e associadas a uma cultura tão duradoura. O maior sambaqui, na Praia de Garopaba, Santa Catarina, tem 35 metros de altura e 40 de comprimento. E o mais antigo, em Paranaguá, no Paraná, foi erguido há 7000 anos, milênios antes que os egípcios construíssem as primeiras pirâmides, em 2500 a.C. Já os mais recentes têm apenas 1000 anos, menos que muitas igrejas européias (*Superinteressante*, nº 8. Rio de Janeiro: Ed.Abril, abril de 1999, p. 28-32 *apud*. ANASTASIA & PAIVA, 2008, p.105-106)

Apesar de não propor reflexão sobre a importância dos sambaquis para estudo da arqueologia das culturas indígenas do litoral sul do Brasil, há uma representação pensada a partir do texto da revista *Superinteressante*, que cria uma estrutura em seqüência entre os slides da ilustração, que destacam não apenas a mudança no tempo, quanto a necessidade da ação conjunta na construção dos sambaquis.

## Figuras 11 e 12


Nos quadrinhos a seguir, você pode observar como se dão as trocas entre as culturas que caracterizam a miscigenação.

Preste atenção! A mulher de origem africana aprende com a índia a fazer farinha, alimento típico dos indígenas. Ela ensina seus costumes e histórias aos meninos brancos. Ela reza em uma igreja católica, mas, ao mesmo tempo, frequenta festas de origem africana. Os brancos também estão presentes no candomblé. Brancos, negros e índios se casam e têm filhos. Isso é mestiçagem – as trocas culturais entre povos de origens diferentes.

45

(ANASTASIA & PAIVA, 2008d, p.45)

Rubem Filho, 2001

 **Na roda**

1. Peça ao professor ou à professora para organizar uma discussão em sua sala de aula. Façam uma roda e comentem a história apresentada nos quadrinhos.
2. Tentem identificar, em cada quadrinho, as formas de mestiçagem, de trocas culturais e de trocas de conhecimentos técnicos existentes.
3. Agora, discutam a seguinte questão: o que é multiculturalismo? Como é possível saber mais sobre multiculturalismo a partir da história em quadrinhos anterior?
4. Durante as discussões, comecem a pensar sobre como cada um de vocês participa desse multiculturalismo existente no Brasil, desde um passado muito distante de nós hoje. Anote suas conclusões.

Rubem Filho, 2001

---



---



---



---



---

46

(ANASTASIA & PAIVA, 2008d, p.46)

**Figura 13**

5. Mais uma questão para ser discutida em grupo: na opinião de vocês, que tipo de atividade coletiva poderia ser organizada para mostrar a todas as pessoas a riqueza e a importância da miscigenação e do multiculturalismo na história do Brasil?

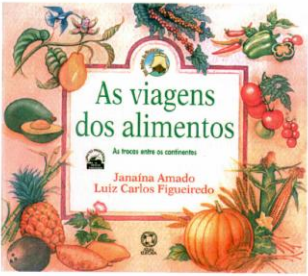
6. Peça ao professor ou à professora para ajudar vocês a escolherem essa atividade e mãos à obra! Comecem a organizá-la o mais rápido que puderem. Vocês vão conhecer mais sobre o fascinante universo cultural brasileiro. Vai ser uma viagem no tempo e nas culturas que vocês vão adorar fazer.

7. Para ler e comentar:

Volte à história contada nos quadrinhos. Por causa de mulheres como a nossa personagem e por causa de muitas e muitas outras pessoas, nós, hoje, mantemos hábitos e costumes que são mestiços, mesmo que não saibamos disso.

Por exemplo: você gosta de angu, de acarajé, de farinha de mandioca, de mingau de milho verde, de pamonha, de paçoca, de cuscuz, de feijoada e de chocolate?

Pois bem, todas essas comidas são mestiças. Elas misturam ingredientes, técnicas e gostos vindos de variados lugares e comuns entre vários povos. Nesses alimentos, que todos nós consumimos no nosso dia-a-dia, estão misturadas tradições africanas, indígenas, portuguesas e brasileiras, além de outras origens.



47

(ANASTASIA & PAIVA, 2008d, p.46)


Conjunto de ilustrações (figuras 11 a 13) integradas ao texto para propor o desenvolvimento do conceito de “mestiçagem” por parte dos estudantes.

A sugestão inicial é uma reflexão sobre cada quadrinho e como é possível perceber um momento de trocas, de miscigenação, de mestiçagem no Brasil. Possibilita ao estudante perceber o outro, o que leva-nos a acreditar que constrói positivamente os conceitos a que se propõe — que consistem na identificação da mestiçagem como processo de trocas, misturas, não apenas físicas e marcadas por simples equação matemática, mas processo dinâmico marcado pela negociação entre diversas culturas.

Interessante destacar a construção dos conceitos através das ilustrações.


Se, por um lado, a ilustração da página 45 (figuras 11 e 12) aborda a estrutura tradicional de entendimento de miscigenação com simples soma de culturas — preocupada, portanto, em caracterizar apenas figuras humanas estáticas com poucos elementos que podem ser vinculados a representações de suas culturas materiais — por outro lado, no conjunto de ilustrações criadas para refletir sobre a idéia de miscigenação como processo — portanto dinâmico e marcado por trocas não apenas materiais, mas, também, simbólicas — a escolha foi pela elaboração de uma história em quadrinhos, na qual os seres ilustrados não estão estáticos, mas em movimento e em contatos múltiplos, e não seguem, necessariamente, o esquema representado na ilustração anterior, página 40 (figura 4).

## Figuras 14 e 15

 **Aprender fazendo**

As diferenças biológicas estão relacionadas às características físicas individuais, a cor dos olhos e dos cabelos, os traços do rosto etc. As características culturais associam-se aos modos de se vestir, às preferências musicais, de vestuário, o tipo do corte de cabelo etc.

1. Olhe as ilustrações colocadas abaixo.



52

(ANASTASIA & PAIVA, 2008d, p.52)



53

(ANASTASIA & PAIVA, 2008d, p.53)



Antes de fazer a análise do conjunto de figuras 14 a 17, chamamos atenção para a nota que é colocada no início da página 52 do livro do professor nas edições de 2001 e 2008. Esta nota é elemento fundamental para o entendimento da atividade proposta. Neste trecho — que está em azul no canto superior da página 52 — é estabelecida a distinção entre diferenças biológicas e culturais:

As diferenças biológicas estão relacionadas às características físicas individuais, a cor dos olhos e dos cabelos, os traços do rosto etc. As características culturais associam-se aos modos de se vestir, às preferências musicais, de vestuário, o tipo do corte do cabelo etc. (ANASTASIA & PAIVA, 2008d, p.52)

As ilustrações e atividades das páginas 52 a 55 (figuras 14 a 17) articulam-se a partir desta orientação que vem no livro do professor. Nas páginas 54 e 55 são propostas as atividades, seis questões, que podem ser classificadas em três blocos.

Primeiro, propõe percepção de diferenças biológicas e culturais “nesse grupo” ilustrado. Bom, destacamos que não há identificação nas ilustrações que aponte a que grupos humanos e a que culturas pertence cada elemento. Há clara representação de estereótipos, o que parte da constatação de que existem imagens, representações já constituídas sobre afro-brasileiros, judeus, indígenas e outras etnias representadas. Partindo da nota explicativa, entendemos que os estereótipos étnicos são intencionais, já que é parte da atividade a percepção de diferenças biológicas e elementos culturais particulares a sociedades distintas. Acreditamos que podemos, neste caso, pensar em estereótipo positivamente construído para atender à demanda da percepção das distinções étnicas e biológicas.

A segunda parte das atividades é uma pesquisa proposta a partir da observação dos grupos representados nas ilustrações, sugerindo, em seguida, uma reflexão sobre possíveis conflitos relacionados à existência de diferenças biológicas e culturais entre as sociedades representadas. A partir da pesquisa proposta, a interação com as ilustrações leva à percepção tanto de conflitos, quanto de outras imagens sobre os povos representados. Acreditamos que, no limite, o estereótipo construído é potencializado como gerador de discurso que problematiza a história e cultura dos povos identificados e, particularmente para esta pesquisa, a questão da representação dos povos indígenas. O estereótipo do índio nu com pena na cabeça e pinturas no corpo, sempre armado e localizado na floresta, pode servir como elemento para ação questio-

nadora, tendo, portanto, a imagem em ação (imaginação) como construtora e problematizadora dos estereótipos sobre a história e cultura dos povos indígenas.

A terceira parte da ilustração propõe aos estudantes a reflexão sobre saídas que podem evitar os conflitos existentes entre povos que os estudantes pesquisaram, favorecendo, desta forma, a convivência harmoniosa entre grupos culturais distintos.

A forma como a atividade foi desenvolvida leva-nos a refletir sobre a força dos estereótipos culturais e como a afirmação de um lugar sócio-cultural constituído a partir destes estereótipos é elemento que garante a exclusão. Tema delicado, uma vez que a construção dos estereótipos parte do não-lugar do outro, de imagens compartilhadas que sempre agiram na afirmação deste não-lugar das diferenças.

Percebemos que houve o cuidado em buscar a superação do preconceito histórico construído e construído de estereótipos; há, no desenvolvimento da atividade, a afirmação da necessidade de convívio marcado por intensas trocas culturais que caracterizam as sociedades contemporâneas.

As relações raciais são, em outras palavras, relações de estabelecidos-outsiders (ELIAS e SCOTSON, 2000). Elias adverte para não se fechar a questão dentro da percepção da cor de pele, mas percebê-la como fruto de uma tensão de construção de poderes em uma sociedade. Um poder que tensiona as relações de importância dentro de uma sociedade no acesso a postos de controle (ELIAS e SCOTSON, 2000, p.32-33). Destacamos, também, um poder que garante a manutenção de uma auto-imagem positiva e a do *outro* geralmente estereotipadas.

Nos anos de 1990, Grupionni (2004) reafirma a idéia de imagens estereotipadas sobre as culturas indígenas:

Eles [os índios] são *tratados como se formassem um todo homogêneo e como se a generalização fosse a maneira correta de estudá-los* (ROCHA, 1984, p.32). É evidente que as sociedades indígenas compartilham um conjunto de características comuns e que são estas características que as diferenciam da nossa sociedade e de outros tipos de sociedades. Mas estas sociedades são extremamente diversificadas entre si: cada uma tem uma lógica própria e uma história específica, habitam diversas áreas, ecologias e experimentam situações particulares de contato e troca com os outros grupos humanos. (GRUPIONI, 2004, p.489)

O sutil no contexto em análise é, contudo, o uso do estereótipo para construção do não-estereótipo, como já havíamos anunciado. Há a preocupação dos autores em construir o conceito de multiculturalismo, miscigenação e busca de construção de ideais de construção de harmonia e tolerância entre os povos em todo o capítulo intitulado “Brasil, um país mestiço”. Para este fim, a relação ilustração-atividade parte do estereótipo, construindo, deste modo, a possibilidade de construção da crítica à identidades deturpadas que devem ser combatidas para a afirmação das múltiplas identidades e histórias dos povos indígenas.

Mesmo entendendo as possibilidades trazidas pela atividade, não podemos deixar de ponderar sobre dificuldades e efeitos de sentido na prática docente na sala de aula com o uso deste impresso peculiar que é o livro didático. No caso da história e cultura dos povos indígenas, a consideração da relação imaginação e real histórico pode favorecer tanto a idealização representacional, quanto a compreensão da situação atual dos indígenas brasileiros.

Nas edições analisadas da coleção “História no Dia-a-Dia” cabe destacar a característica da coleção de 2001, em que, como livro consumível, as atividades articuladas às imagens das páginas 31 e as da página 32 (figuras 18 e 19) são respondidas no livro e no espaço a ela determinado. Questão fundamental para livros consumíveis, já que a proposta é que sua utilização substitui parcialmente o caderno. Já na coleção de 2008, não-consumível, (figuras 20 e 21) fica claro que a atividade deve ser desenvolvida no caderno, o que dá mais espaço para respostas.

Cabe destacar, também, que em relação à edição de 2001 a edição de 2008 amplia questões, fazendo maior uso do calendário e informações nele contidas. Atividade bem estruturada que parte da observação para a descrição e comparação entre o calendário representado e o calendário utilizado pela criança, esta atividade atende princípios para avaliação do 1º ciclo, conforme sugerido nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a 1ª a 4ª série (1997):

Reconhecer algumas semelhanças e diferenças no modo de viver dos indivíduos e dos grupos sociais que pertencem ao seu próprio tempo e ao seu espaço (PCN História e Geografia 1ª a 4ª série, 1997, p.44)

Figuras 18 e 19

**UM CALENDÁRIO INDÍGENA**

1 Você construiu um calendário com os aniversários da turma. Existem muitos outros tipos de calendários. Veja, abaixo, como o índio José Mateus Itsairu Kaxinawá desenhou um calendário, representando as coisas mais importantes para sua tribo, em cada mês do ano:



(Do livro *Geografia indígena*, Acre: Comissão Pró-Índio, 1983.)

31

(RICCI, SANTOS e HORTA, 2001a, p.31)

2 Observe o calendário e tente descobrir: o que os desenhos mostram sobre a vida dos índios kaxinawá? Anote o que você descobriu:

3 O calendário mostra cenas em que os índios estão trabalhando. Que trabalhos você acha que eles estão fazendo?

4 Compare a paisagem que aparece no calendário indígena com o lugar onde você mora. Procure identificar duas coisas parecidas e duas diferentes e escreva aqui:

**DUAS COISAS PARECIDAS**

**DUAS COISAS DIFERENTES**

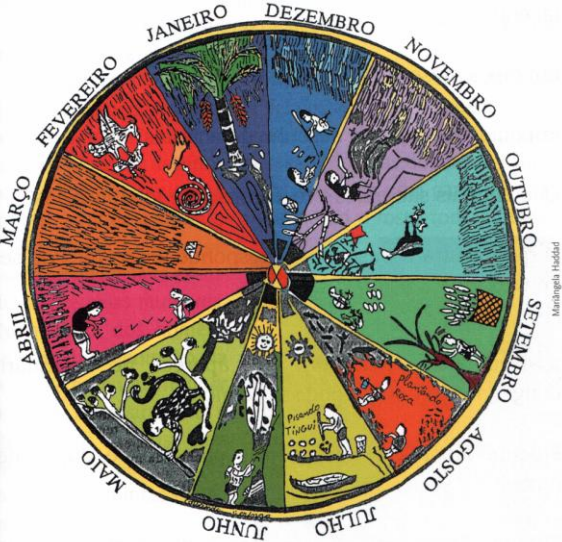
32

(RICCI, SANTOS e HORTA, 2001a, p.32)

## Figuras 20 e 21

**UM CALENDÁRIO INDÍGENA**

**1** Você observou diferentes tipos de calendário. Existem ainda muitos outros. Veja, abaixo, como o índio José Mateus Itsairu Kaxinawá desenhou um calendário, representando as coisas mais importantes para sua tribo, em cada mês do ano:



(Do livro *Geografia indígena*, Acre: Comissão Pró-Índio, 1983.)

**31**

(RICCI, SANTOS e HORTA, 2008a, p.31)

**2** Observe o calendário, tente descobrir a resposta e, depois, escreva-a no caderno:

- O que os desenhos mostram sobre a vida dos índios kaxinawá?
- O calendário mostra cenas em que os índios estão trabalhando. Que trabalhos você acha que eles estão fazendo?
- Em quais meses aparecem esses índios?
- Em quais meses há o desenho de animais?
- Que animais são esses? Você consegue identificá-los?
- O que mostra o desenho correspondente ao mês de seu aniversário?

**3** Compare a paisagem que aparece no calendário indígena com o lugar onde você mora.

- Procure identificar duas coisas parecidas e duas diferentes.
- Troque ideias com seus colegas sobre o que cada um descobriu.

**32**

(RICCI, SANTOS e HORTA, 2008a, p.32)

Com relação às páginas 12 e 13 do livro do 4º ano da coleção “História no Dia-a-Dia” (Figuras 07 e 08), a atividade é de observação de ilustrações e leitura de legendas. As legendas e ilustrações destacam diferentes formas de moradias relacionadas às características particulares a cada cultura e à região em que moram. Há o cuidado de relativizar os tipos de moradias dos povos indígenas ao propor que “muitas casas são feitas de madeira (...)” e não todas, contudo, não foge à construção de imagem generalizada sobre tipo de moradias de que as culturas representadas fazem uso. A atividade seguinte reafirma a idéia de estranhamento do outro ao propor a elaboração de um desenho de casa “bem diferente”, ou seja: casa fora do conceito tradicional ocidental de moradia. Essa sugestão de atividade pode favorecer muito a imaginação histórica, pois ela é orientada pelo suposto de um rompimento com parâmetros canônicos de moradia, exigindo uma superação do estereótipo.

A atividade relacionada à figura 09 é de observação de imagens e construção de relação com as legendas, como já havíamos observado antes. A ilustração é utilizada para o significado de migrar relacionado a momentos específicos da vinda de povos de outros continentes para o Brasil.

O interessante dessa atividade é, como já apontamos, as possibilidades criadas a partir das imagens observadas. Há a manutenção de estereótipos sobre a história dos povos indígenas, africanos, dos imigrantes europeus que vieram para o Brasil no final do século XIX e século XX, e do retirante. Quanto ao europeu, clássica representação das mulheres com lenços na cabeça e o homem com uma boina e colete ao desembarcar no Brasil. Quanto ao retirante pobre, o africano, apesar de não haver menção a sua escravização, aparece com grilhões nos pescoços, e quanto ao indígena, o único que já estava nestas terras, é também o único que aparece num cenário que mistura mata e beira-mar, avistando a chegada de uma nau portuguesa, anunciando algo como uma relação cultural unilateral, de recepção.

A atividade indaga ao estudante sobre o conhecimento de processos semelhantes a estes apontados. Ao fazer isso, é possível pensar o lugar dos povos indígenas na história do Brasil; propor reflexão sobre a migração desses povos para o interior possibilita a reflexão sobre o impacto da chegada dos europeus sobre a vida dos povos indígenas. A imagem ainda instiga o observador, ao destacar a ação dos índios que apontam para a embarcação, o que torna possí-

vel para o observador refletir sobre interpretações contemporâneas dos impactos da chegada dos europeus no contexto do século XVI sobre a vida dos indígenas.

**Figura 22**

4 UM PAÍS DE MUITAS ORIGENS

**BRASIL-MENINO**

1 Os índios foram os primeiros a chegar nesta terra que hoje chamamos de Brasil. Que outros povos fazem parte dessa história? Veja o que diz o poema:

**História para crianças**

Então o Brasil-menino rabiscou no seu caderno de figuras esta história do seu destino?!

(a giz branco)  
depois o dia marítimo  
das velhas naus portuguesas  
saltou de dentro das ondas  
qual pássaro branco  
rufando a asa enorme  
das velas retesas;

(a lápis vermelho)  
primeiro a manhã indígena  
saiu da montanha espessa  
trazendo um cocar vermelho  
sobre a cabeça;

(a carvão)  
e a noite africana por último,  
que chegou amarrada  
no porão do navio  
com os seus orixás,  
com os seus amuletos  
e que veio pra terra  
trazida nos ombros

(Poema "História para crianças", de Cassiano Ricardo. In: Henriqueta Lisboa. *Antologia escolar de poemas para a infância*. Rio de Janeiro: Tecnoprint / Ediouro, s.d.)

2 Troque ideias com um colega e responda no caderno:

- Que povos são citados no poema?
- Qual o significado das três cores a que o texto se refere?
- O que o poeta quis mostrar sobre nossa história?

3 Faça uma ilustração para o poema, utilizando as cores citadas. Se quiser, você pode usar os materiais indicados no texto – lápis vermelho, giz branco e carvão. Depois, mostre para seus colegas o que fez e veja o que eles desenharam.

25

(RICCI, SANTOS e HORTA, 2008d, p.25)

Na página 25 do livro do 5º ano da coleção “História no Dia-a-Dia” (figura 22), apesar de não possuir uma ilustração de indígenas ou de suas manifestações culturais, propõe-se ao estudante a construção de imagem ilustrativa e mesmo a elaboração de uma ilustração a partir do poema e das cores nele citadas (vermelho para o indígena, branco para o europeu e preto para o africano). A atividade sugere uma cor para a cultura indígena: o vermelho. Ao indicar uma cor como o vermelho, os autores estão orientados por alguns parâmetros e eles também incitam as crianças a ficarem curiosas para com as formas de vestir, os ornamentos, as pinturas e as opções estéticas de alguns povos indígenas.

É oportuno destacar que deparar-se com uma imagem não é certeza de fazer a única interpretação possível, mas um ato de decodificação no qual as cores têm sentido fundamental:

Atribuimos às cores tanto uma realidade física como uma realidade simbólica, ou (como diriam os mestres medievais) uma representação de si mesma e uma manifestação da divindade. Em outras palavras, as cores são fisicamente agradáveis em si mesmas (vale a pena dizer, na nossa percepção), mas são também emblemas do nosso relacionamento emocional com o mundo, por meio das quais intuimos o insondável. (MANGUEL, 2001, p.50)

Nos tempos atuais, utilizamo-nos das cores e do simbolismo a elas associado para dar sentido à materialidade de nosso tempo:

Em nossa época, quando as terminologias simbólicas tradicionais foram amplamente esquecidas e substituídas pelo jargão transitório e superficial da publicidade comercial e política, determinadas noções atávicas permanecem ligadas ao espectro das cores. (MANGUEL, 2001, p.51)

Acreditamos que é possível estender o estudo das cores nas ilustrações dos povos indígenas nos livros didáticos: sempre em tons de vermelhos/pardos, não lhes é permitida uma representação que fuja de seu passado não-miscigenado. Essa não-permissão da fuga do passado não-miscigenado para ser considerado como “o índio”, deve ser pensado, também, a partir de seu uso político-cultural, pois ao marcar a diferença também se marca uma identidade, um elo com um passado no qual tanto para o não-indígena, como para o indígena, a cor pode ser utilizada para reafirmar diferenças importantes, principalmente num contexto onde o reconhecimento das diferenças significa, também, a porta para o reconhecimento de direitos.

Figuras 23 e 24

**POVO BRASILEIRO**

É comum dizermos que o povo brasileiro se formou a partir de três povos principais: índios, europeus e africanos. Mas essa diversidade é muito maior: inclui, por exemplo, muitas etnias indígenas e africanas, além de pessoas que vieram de diferentes países da Europa e da Ásia.

Veja, a seguir, como o cartunista Nilson retrata alguns dos povos que ajudaram a formar o Brasil. Mas, atenção: para saber o nome desses povos, você terá de decifrar os códigos, de acordo com a tabela:

A = ■	B = ●	C = ⊕	D = ⊕	E = ⊕	F = ➤	G = ⚡	H = ★
I = ☆	J = ⊙	K = ✱	L = ◆	M = ♣	N = ☆	O = ▲	P = I
Q = ✱	R = ✱	S = ♥	T = ✱	U = ➔	V = ➤	X = ⊕	Y = ⊕
Z = ✱	Ã = ⊙	Ê = ⊕	Ó = ⊙	Ä = ➤	Ô = ▼	Ç = ✱	- = □

26

(RICCI, SANTOS e HORTA, 2008d, p.26)

27

(RICCI, SANTOS e HORTA, 2008d, p.27)

Nas páginas 26 e 27 do livro do 5º ano da coleção “História no Dia-a-Dia” (figuras 23 e 24), está a primeira atividade de construção visual da diversidade dos povos, com destaque para a construção de atividade que leva em consideração a visualização de ilustrações sobre etnias, especialmente as indígenas Cayapó, Kamayurá e Yanomami. A atividade consiste em relacionar símbolos para identificar nomes. As ilustrações, assinadas pelo ilustrador Nilson, ainda articulam outros grupos étnicos africanos, árabes, europeus e asiáticos. É interessante que o subtítulo “Povos brasileiros” discuta a amplitude dos povos que formaram os brasileiros, ampliados para além da observação clássica de que o povo brasileiro foi formado por indígenas, africanos e europeus.

Figuras 25 e 26

**SENTIR SER ÍNDIO**

1 Nem sempre a imagem que algumas pessoas têm dos índios corresponde à realidade. Por isso, é muito importante procurar conhecer melhor os povos indígenas, com toda a sua diversidade de costumes e crenças, seu modo de ser e de viver. O poema a seguir, por exemplo, permite saber um pouco sobre os índios Kaxinawá, do Acre:

Eu sinto que sou índio  
porque meu pai é índio, minha mãe é índia,  
meu avô é índio, minha avó é índia,  
e meus parentes são todos índios.

Sinto que sou índio  
porque falo minha língua,  
uso minha cultura e tenho um outro costume,  
pinto meu rosto com jenipapo e urucu,  
uso nossas armas e nosso artesanato.  
Como jacaré, tatu, anta, peixe, macaco.  
Tomo caçuma, cipó, danço o mariri.  
Canto nossa cantoria na nossa língua.

Sinto ser um índio  
porque dentro da minha aldeia  
cada um de nós é dono de nossa pessoa,  
somos livres, temos nossa liberdade.

Sinto que ser índio  
é viver junto com nossa família,  
com nossos parentes, nossa comunidade.  
Usando com cuidado a nossa vida.  
É receber cada parente nosso,  
e não ter diferença de sangue preto ou branco,  
é ser tudo igual.  
Todo índio é trabalhador, plantador, caçador.  
Índio não é brigador.

Ilustrações do livro Antologia da floresta

34

(RICCI, SANTOS e HORTA, 2008d, p.34)

Sinto que sou índio  
porque não tenho cara de branco,  
meu corpo é diferente,  
meu jeito de caminhar é diferente.  
Meu cabelo é liso,  
não tenho muita barba  
e nem pelo enrolado no braço e na perna.  
Índio tem pelo liso no suvaco e na canela.  
Somos iguais e diferentes.  
Diferentes na língua, jeito e costume.  
Igual no corpo, na inteligência, no respeito.  
Somos todos iguais: índios, negros e brancos.

Sentir ser índio  
é não ter vergonha de ser índio no meio do branco  
é sentir ser o primeiro habitante desta terra  
é sentir ser floresta, rio, igarapé e tudo que pertence à natureza.  
Os índios precisam ser respeitados.  
Os índios são as raízes da floresta.

Ilustrações do livro Antologia da floresta

35

(Do livro *Antologia da floresta: literatura, selecionada e ilustrada pelos professores indígenas do Acre*. Rio Branco/Rio de Janeiro: Comissão Pró-Índio do Acre/Multiletra, 1997.)

2 Responda no caderno: o que você acha que o autor quis dizer com o verso “somos iguais e diferentes”?

3 De que parte do poema você gostou mais? Que tal fazer uma ilustração dessa parte? Depois, mostre a ilustração para seus colegas.

(RICCI, SANTOS e HORTA, 2008d, p.35)

Nas páginas 34 e 35 (figuras 25 e 26), um novo subtítulo “Sentir ser índio”, propõe reflexão sobre imagens construídas sobre os índios. O poema proposto para reflexão, extraído do livro *Antologia da floresta: literatura, selecionada e ilustrada pelos professores indígenas do Acre*<sup>4</sup> e acompanhado por ilustrações extraídas do mesmo livro produzidas por povos indígenas.<sup>5</sup> Na coleção, é a primeira vez que são utilizadas ilustrações elaboradas por povos indígenas.

Há um “direito à voz” estabelecido; são os povos indígenas expressando suas identidades, culturas e refletindo sobre suas histórias. As ilustrações e o documento produzido (poema) por indígenas são fontes para o estudo de sua história e cultura pelos não-indígenas, ao afirmarmos o direito à voz desses sujeitos. O que está implícito é o direito a escrever suas histórias e expressar suas culturas.

Nesse sentido, o livro didático tem um papel de legitimador das fontes e dos saberes históricos desses povos. Os autores da coleção “História no Dia-a-Dia” foram precisos a indicar a necessidade de conhecer os índios e refletir sobre as imagens que são a eles atribuídas por diversos setores da sociedade.

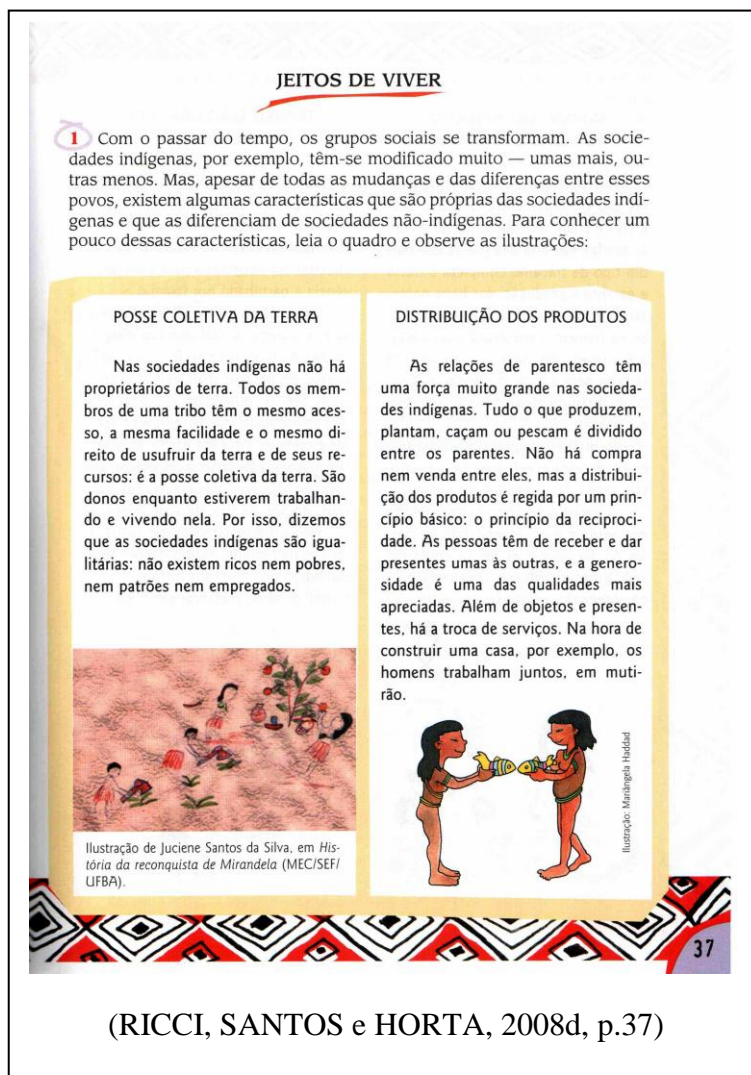
Destacamos, também, o que poderia gerar outra pesquisa a partir da atividade proposta de estudo/interpretação do poema na qual é solicitada aos estudantes a elaboração de ilustrações, o que passa a ser outro tipo de fonte, que, na perspectiva iconofágica (BAITELLO JÚNIOR, 2000), é uma excelente fonte para o estudo das representações.

---

<sup>4</sup> Livro editado no Rio Branco/ Rio de Janeiro: Comissão Pró-Índio do Acre/Multiletra, 1997.

<sup>5</sup> As ilustrações não são identificadas como de um grupo étnico específico, apenas o poema. Pelas marcas, destaca-se que são semelhantes aos desenhos geométricos feitos entre os wayana e os aparai, como descritas no livro de GALLOIS, Dominique. *Patrimônio Cultural Imaterial e Povos Indígenas*. São Paulo: Iepé, 2006. Estas ilustrações são recorrentes no livro do 5º ano, nas páginas 39, 48 e 49. Nessas últimas duas páginas é feita reflexão direta sobre o uso de desenhos geométricos nos corpos por etnias indígenas.

Figura 27

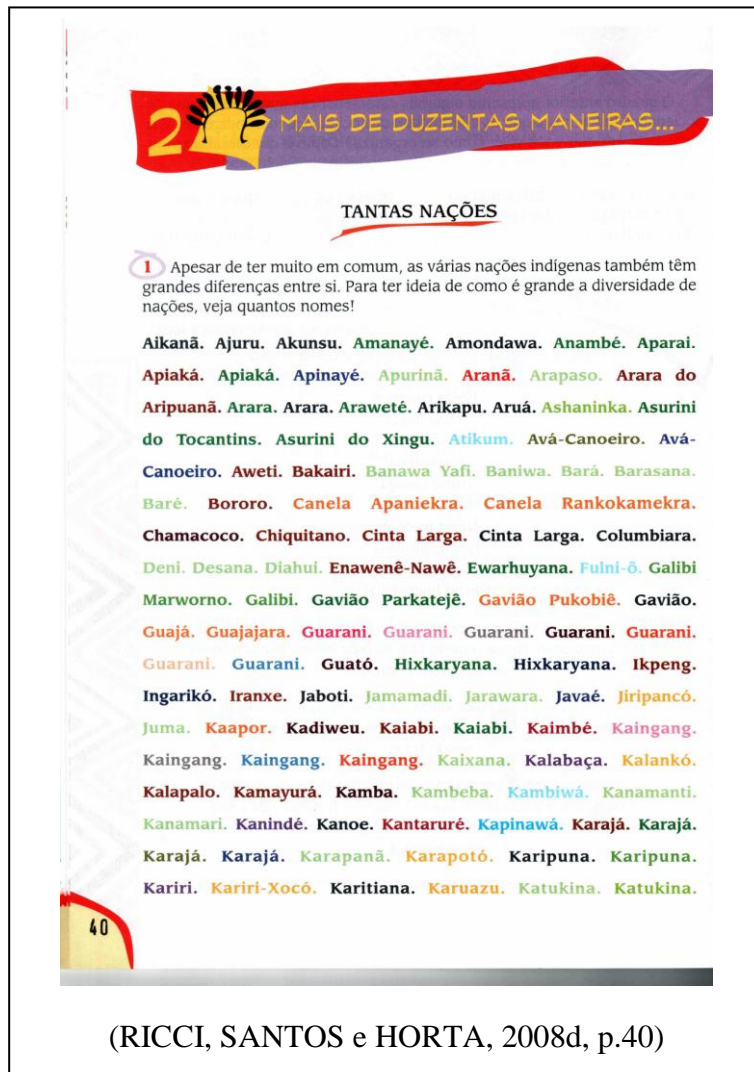


Na página 37 (figura 27), há duas ilustrações; estas ilustrações compõem a página no seu final; são precedidas por dois fragmentos de textos distintos relacionados ao subtítulo “Jeitos de viver”, a saber: “Posse coletiva da terra” e “Distribuição dos produtos”. É interessante perceber que os textos atribuem características morais “unívocas” aos índios como pessoas que vivem em “sociedades igualitárias e que não há compra nem venda entre eles, mas a distribuição dos produtos é regida por um princípio básico: o princípio da reciprocidade.” (RICCI, SANTOS e HORTA, 2008, p.37 - Livro do aluno). As ilustrações na composição da página merecem destaque especial. A primeira, que acompanha o texto *Posse coletiva da terra*, é uma ilustração retirada do livro *História da reconquista de Mirandela* (MEC/SEF/UFBA) produzida pela ilustradora Juciene Santos da Silva.

Nessa ilustração, os índios não são destacados com cores diferentes do ambiente, estão seminus, estão lidando na lavoura; na segunda ilustração (Mariângela Haddad), os dois índios, novamente destacados com pele na tonalidade avermelhada, com cabelos lisos, cortados com franja e seminus, adornados com cordas coloridas no corpo, estão segurando em suas mãos peixes coloridos e idênticos, numa clara alusão à troca igualitária entre os povos. Continuando na página 38 a percepção idealizada dos povos indígenas é mantida no texto *Divisão do trabalho por sexo e por idade*; o texto que completa a reflexão sugerida, “Transmissão oral dos conhecimentos”, destaca a relação com os não-índios e relativiza a questão da transmissão oral dos conhecimentos ao relatar o uso atual da escrita e de outras tecnologias como forma de armazenar conhecimento das mais variadas etnias.

As ilustrações desses últimos textos são especialmente interessantes, pois foram produzidas para outro contexto — como outras ilustrações dessa unidade — e utilizadas pelos autores na composição das páginas. São duas: a primeira de mulher, criança e homem indígena — produzida para o livro *Pangyjej Kue Sep* (MEC/ SEF/ NEI-RIO) —, tal qual a segunda imagem, de indígenas sentados em torno da fogueira — ilustração produzida para o livro *Cnne Pãnda Rithioc Krenak* (MEC/ UNESCO/SEE-MG). Como estas ilustrações não apresentam coloração de pele para a representação dos indígenas possibilitam um olhar questionador quanto a maioria das ilustrações das coleções estudadas que escolhem a coloração parda para a pele dos povos indígenas, questionamos portanto a permanência de cores pardas nas ilustrações feitas pelos ilustradores da editora: o que representa colocar sempre a figura indígena com pele parda e, ainda, seminua (já que o seminua é representação comum à maioria das ilustrações)?

Figuras 28 e 29



Figuras 28 e 29. Atividade que relaciona nome das nações indígenas e cores diversas. O uso das cores no foco da atividade de leitura auxilia a percepção da diversidade de povos. Cores utilizadas para estigmatizar. Neste caso servem para indicar particularidades. Na atividade percebemos que há a preocupação em afirmar a idéia de particularidade de cada povo, já que, seguida à leitura dos nomes dos povos, é proposto levantamento de conhecimentos prévios que os estudantes possuem sobre os povos citados.

A atividade segue com a observação de mapa que foi colorido de forma a relacionar as cores de indicação dos povos indígenas ao estado brasileiro em que vivem. Seguindo as orientações do PCN's, a atividade possibilita:

Reconhecer algumas semelhanças e diferenças que a sua localidade estabelece com outras coletividades de outros tempos e outros espaços, nos seus aspectos sociais, econômicos, políticos, administrativos e culturais. (PCN História e Geografia 1ª a 4ª série, 1997, p.58)

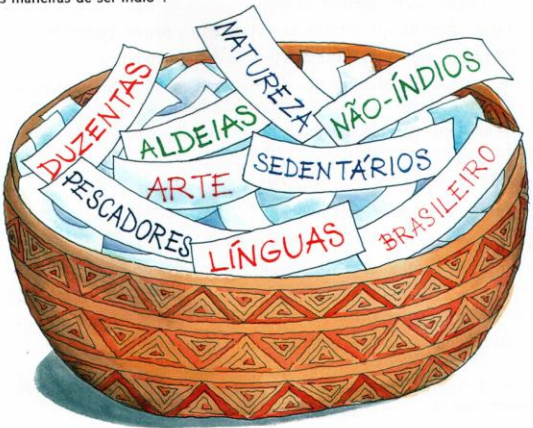
Figura 30

5 Procure, dentro do cesto, as palavras que substituem as letras e anote a resposta no caderno. Depois, leia o texto completo.

Existem hoje no Brasil mais de (a) sociedades indígenas. Cada uma tem o seu jeito próprio de ser: falam (b) diferentes (são mais de 170 conhecidas), têm suas próprias tradições e conhecimentos, seu jeito de fazer (c), de organizar a economia, de ver o mundo e de se relacionar com a (d).

Alguns povos são caçadores e coletores. Outros são agricultores e (e). Alguns se organizam em grandes (f). Outros vivem em pequenos grupos. Alguns são (g), quer dizer, moram sempre no mesmo lugar. Outros são seminômades, o que significa que se mudam de vez em quando. Alguns povos entraram em contato com os (h) há centenas de anos. Outros iniciaram o contato há pouco tempo.

E ainda há grupos completamente isolados de nossa sociedade. Por todas essas diferenças, podemos dizer que não existe "o índio (i)", e sim "mais de duzentas maneiras de ser índio".



(RICCI, SANTOS e HORTA, 2008d, p.43)

Figura 30. A atividade propõe a construção de um texto com a utilização de palavras ilustradas que, colocadas no contexto do que foi solicitado, possibilitam a leitura e o entendimento do texto. Não são palavras soltas, são carregadas de significados geradores de interpretações sobre a história e cultura dos povos indígenas, na qual um sistema de representações simbólicas remete ao universo imaginado sobre os povos indígenas: natureza, aldeia, arte, línguas e uma questão fundamental — ao ser colocada no texto a idéia de índio como brasileiro, portanto, sujeito portador de direitos que cabem a todo o povo brasileiro, dentre eles o direito à manifestação de suas culturas. É colocada em questão a inexistência da univocidade identitária dos brasileiros.

Nas páginas 45, 46 e 47, *Aprendendo com a natureza*, é proposta reflexão a partir de depoimentos e ilustrações produzidas por professores das etnias Ticuna e Xacriabá sobre a importância das florestas e das plantas para esses povos. Plantas diversas e seus usos chamam a atenção para os saberes indígenas. Na página 47 é proposta pesquisa (entrevista) sobre plantas medicinais. Aqui também pode-se ressaltar a opção em observância à Lei 11.645 — o uso de ilustrações e desenhos indígenas, enunciando os povos indígenas como autores, cidadãos e sujeitos de criação artística e de saberes, opção que aparece exclusivamente nesta coleção.

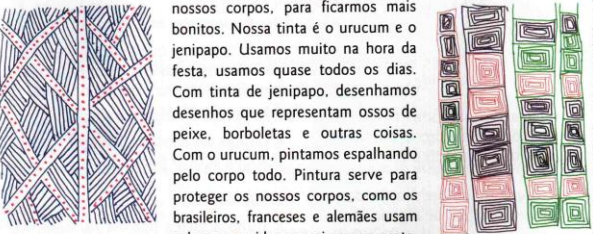
Figuras 31 e 32

**UMA ROUPA MUITO ESPECIAL**

Indígenas brasileiros de diversas nações têm o costume de pintar o corpo. Cada uma tem suas cores e motivos preferidos. O significado dessas pinturas também varia de uma nação para outra.



**1** Os índios Waiãpi vivem no norte do Brasil, no estado do Amapá. Para conhecer um pouco de sua arte de pintar, leia os textos e observe as ilustrações:

Nós temos tinta para pintar os nossos corpos, para ficarmos mais bonitos. Nossa tinta é o urucum e o jenipapo. Usamos muito na hora da festa, usamos quase todos os dias. Com tinta de jenipapo, desenhamos desenhos que representam ossos de peixe, borboletas e outras coisas. Com o urucum, pintamos espalhando pelo corpo todo. Pintura serve para proteger os nossos corpos, como os brasileiros, franceses e alemães usam calças compridas e camisas para proteger suas peles e corpos. (Aikyry)



[...] Para pintar, a gente amarra algodão na ponta de um pauzinho. Depois pinta o corpo. A gente pinta o corpo porque gosta. A gente se pinta para caçar, aí os bichos não veem bem a gente. A gente se pinta para a festa, para ir na roça, todo dia. (Emyra e Waimisi)

[...]  
As mulheres é que pintam os homens com urucum, porque isso é trabalho das mulheres. Os homens se pintam também, mas só quando a mulher está ocupada e está trabalhando. (Seki)

(Do Livro do artesanato Waiãpi. Brasília: Centro de Trabalho Indigenista. MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 1999.)

48

(RICCI, SANTOS e HORTA, 2008d, p.48)

**2** Os índios Karajá vivem no estado de Tocantins, no Centro-Oeste do Brasil. Leia os textos a seguir e veja como a pintura corporal é usada nessa cultura:


O menino Karajá, quando deixa a infância, tem que participar de Hetohoky e usar pintura corporal.

Quando ele participa da festa pela primeira vez, ele pinta o corpo inteiro com tinta de jenipapo e raspa a cabeça. Então, o menino fica conhecido como *jyre* por causa da pintura e do cabelo. Dessa forma, o pessoal sabe que ele está participando da festa e não o considera mais *weryry*, "menino". Ele é considerado *jyre*, "menino jovem". A pintura significa "pintura de ariranha".

[...]

O menino, enquanto está no *jyre*, não pode usar outra pintura. *Jyre*, para o Karajá, Javaé e Xambioá, é período em que o menino está terminando a infância. [...]

(Sinvaldo Karajá)



[...]

O menino não pode ficar sem passar a tinta de jenipapo, fica sempre pintado de preto até crescer e passar a *bôdu*.


Nós chamamos de *bôdu* esse rapazinho de 13 anos. A pintura do *bôdu* chama-se *tôsô*, "pintura de pica-pau".

O *bôdu* usa vários enfeites no braço, como o *dexi*. No pescoço ele usa *ixiura*, que é bem feito, de várias voltas. As voltas são de cores variadas: branco, amarelo, vermelho, azul, preto e verde. Essas cores são mais usadas na região dos Karajá.

O cabelo do *bôdu* é bem compridinho.

Depois, o *bôdu* passa para rapaz.

(Jurandir Mabulewe Karajá)



No dia da festa, o rapaz coloca todos os enfeites dele. Mas, antes disso, a irmã prepara a tinta de jenipapo.

Antes de o rapaz se pintar, ele toma banho e depois enxuga o corpo. Aí, a irmã dele ou outra pessoa começa a pintar o rapaz. Só então ele coloca todos os enfeites, que são: *raheto* na cabeça, *dohorywe* nas orelhas, *nôhõ* no peito, *dexi* junto com *woudexi* no braço, *wetaana* no quadril e *wylairi* na perna. (Jurandir Mabulewe Karajá)


(Do livro *Adornos e pintura corporal Karajá*. Goiânia: MEC/SEF/SEE-TO, 1994.)

49

(RICCI, SANTOS e HORTA, 2008d, p.49)

## Figuras 33 e 34

**3** Veja as ilustrações que os Karajá fizeram para mostrar as pinturas corporais usadas pelos meninos em suas várias fases: *jyre*, *bôdu* e na festa do rapaz. Releia as descrições dos textos anteriores e relacione cada ilustração a uma dessas fases.



(Do livro *Adornos e pintura corporal Karajá*. Goiânia: MEC/SFE/SEE-TO, 1994.)

**4** Os Karajá usam a pintura corporal como forma de marcar a passagem da infância para a adolescência e, depois, para a vida adulta. E na nossa sociedade, o que caracteriza a passagem entre essas várias fases? Você já pensou nisso? Veja, a seguir, como organizar essas informações.

**DICAS E SUGESTÕES**

- Em dupla, troquem ideias sobre as diferenças entre a criança, o adolescente e o adulto em nossa sociedade.
- Conversem sobre as diferenças entre essas fases em vários aspectos: no modo de vestir, no que se pode ou não pode fazer, nas atitudes e no modo de se comportar, nas responsabilidades de cada um.
- Conversem também sobre os "rituais de passagem" de nossa sociedade. Em que são parecidos com os rituais Karajá? Quais são as diferenças?
- Se tiverem dúvidas, conversem sobre isso com pessoas mais velhas.
- Para mostrar as ideias que surgiram no debate, vocês podem escrever textos e fazer desenhos.
- Depois, mostrem para os outros colegas o que fizeram.

Ilustrações do livro *Adornos e pintura corporal Karajá* (MEC/SFE/SEE-TO)

(RICCI, SANTOS e HORTA, 2008d, p.50)

### OFICINA DE PINTURA

Que tal fazer, com a turma toda, uma oficina de pintura corporal indígena? Você podem escolher um ou vários desenhos que apareceram neste capítulo. Também podem pesquisar sobre pinturas usadas por outros povos. O importante é lembrar que cada pintura tem um significado especial. Veja, a seguir, algumas dicas para fazer sua própria tinta:

#### Tinta para pintura corporal

**Material necessário:**

- 1 xícara de chá de farinha de trigo
- Meia xícara de chá de açúcar
- Meia xícara de chá de amido de milho
- Anilina comestível de diversas cores, sobretudo vermelha, preta e marrom

**Como fazer:**


Misture a farinha, o açúcar e o amido de milho. Depois, esquente 1 copo de água [...]. Com cuidado, despeje a água quente na mistura e mexa até que ela fique grossa e clara.

Divida a pasta em partes iguais. Em cada uma, ponha um pouco de anilina de cores diferentes e mexa bem. Deixe esfriar e chame seus amigos para brincar.

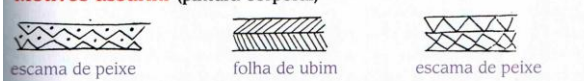
Para tirar a tinta, basta lavar a pele com um pouco de água e sabonete.

(Do *Manual do índio do Papa-Capim*, de Maurício de Sousa. São Paulo: Globo, 2000.)

**Motivos kaiapó-xikrin (pintura facial)**



**Motivos assurini (pintura corporal)**



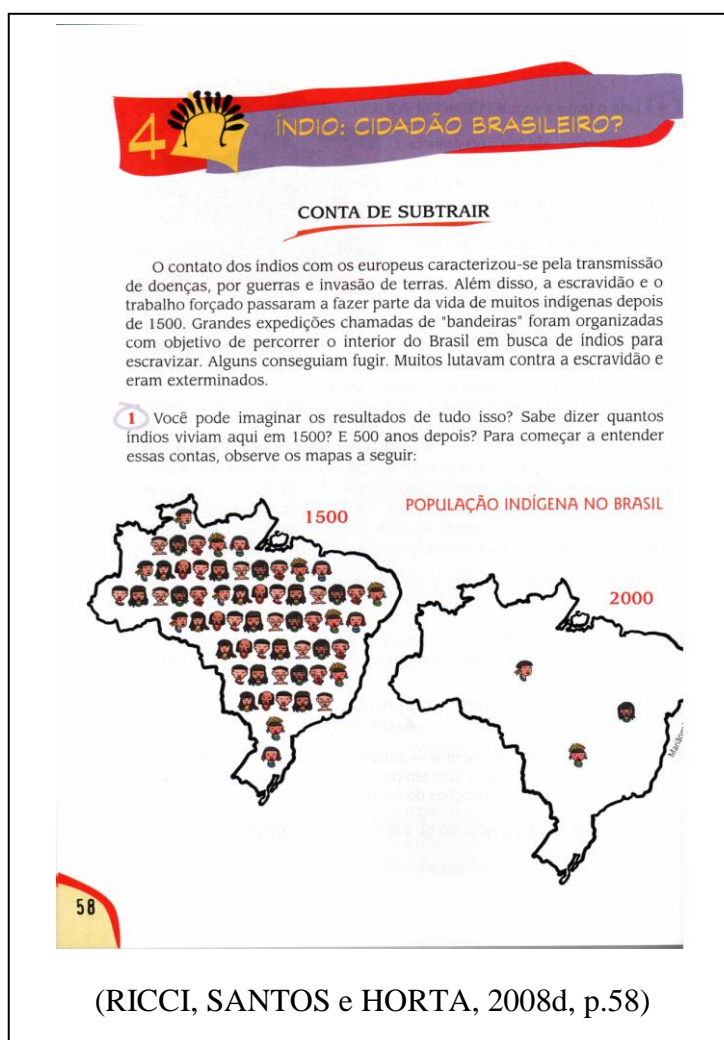
(Do livro *Gráfico Indígena*, organizado por Lux Vidal. São Paulo: Studio Nobel/FAPESP/Edusp, 2000.)

Ilustrações do livro *Gráfico Indígena* (Studio Nobel/FAPESP/Edusp)

(RICCI, SANTOS e HORTA, 2008d, p.51)

Entre as páginas 48 e 51 (figuras 31 a 34), “Uma roupa muito especial”, os autores, utilizando relatos e ilustrações de decorações corporais indígenas, propõem reflexão sobre as pinturas corporais e suas diversas formas, relacionadas a rituais e etnias distintas. As ilustrações, que acompanham depoimentos de índios de diversas etnias, foram extraídos dos livros *Livro do artesanato waiãpi*<sup>6</sup> e do livro *Adornos e pintura corporal Karajá*.<sup>7</sup> Na página 50 é proposta atividade de identificação das decorações corporais e das etnias trabalhadas nos fragmentos de depoimentos; essas representações indígenas foram também extraídas do livro *Adornos e pintura corporal Karajá* e, como outras ilustrações produzidas pelos indígenas e incorporadas no livro, não é utilizada coloração parda para identificar o indígena.

**Figura 35**



<sup>6</sup> *Livro do artesanato waiãpi*. Brasília: Centro de Trabalho Indigenista. MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

<sup>7</sup> *Adornos e pintura corporal Karajá*. Goiania: MEC/ SEF/ SEE-TO, 1994.


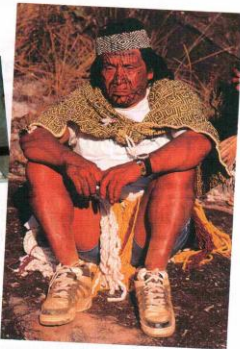
Dois mapas do Brasil (figura 35), com ilustrações de indígenas em seu interior (Mariângela Haddad), ilustram a idéia do extermínio: no primeiro mapa há várias faces de indígenas e o mapa é identificado com o título “1500”; no segundo mapa, com título “2000”, colocam no interior do mapa apenas três faces indígenas que merecem destaque quanto a afirmação dos estereótipos. Mesmo apontando para características distintas, algumas imagens são perpetuadas:

1. A pele parda/vermelha permanece em todas as ilustrações: os indígenas são diferenciados nos adornos, cocares, colares em uns e outros não, e no corte do cabelo.
2. Não há diferença fisionômica entre os indígenas representados no Brasil de 1500 e no Brasil de 2000. Será que os indígenas de hoje possuem as mesmas características dos índios de 1500?






**Figura 36**

**OS ÍNDIOS TAMBÉM MUDAM**

1 Troque ideias com seus colegas sobre as fotografias abaixo:

2 Leia o texto, decifrando os códigos e desenhos:

De um modo geral, em nossa sociedade, quando uma pessoa adquire novos conhecimentos, como falar outra língua ou usar um , isso é muito valorizado. Mas, em relação ao , acontece uma coisa diferente. Muitas pessoas acham que os índios já se aculturaram, ou seja, já não têm mais a sua cultura, só porque muitos usam  e , têm  em casa e falam português.

Ilustrações: Mariângela Haddad

60

(RICCI, SANTOS e HORTA, 2008d, p.60)

Na página 60 (figura 36), subtítulo “Os índios também mudam”, é feita reflexão necessária sobre as mudanças que marcam todas as sociedades, destacando que os povos indígenas não estão presos a uma vida congelada no passado. Duas fotografias com índios utilizando computador e utilizando roupas comuns a uma sociedade híbrida marcam a idéia-força de sociedades que estão interpenetradas. Nessa mesma página, um texto argumentando a questão do hibridismo cultural é apresentado com ilustrações representando computador e índio, calça jeans, relógio e televisão que devem ser utilizados para completar o sentido do texto. O interessante é que nessa atividade a imagem do indígena é consolidada como pardo, com cabelos lisos e cortado redondo, com penas na cabeça e adornos na orelha e pescoço.

Se, por um lado a ilustração contradiz o que é colocado no texto e nas imagens anteriores, por outro a atividade evidencia o potencial no Ensino de História para a prática da Lei 11.645/08, pois propõe a compreensão plural das culturas indígenas, sua processualidade e dinamicidade. A atividade parece favorecer a ruptura com um ideal ingênuo de cultura indígena associada à exclusiva imagem de cultura tradicional imutável, fortalecendo a compreensão da inserção dos povos indígenas (que estão em contato) no seio da sociedade contemporânea, o que também inclui o seu contato com os bens de consumo e as trocas interculturais.

Figuras 37 e 38

**NAS TRILHAS DA CIDADANIA**

Pequenos gestos e atitudes podem fazer da cidadania um exercício de todo dia.  
 Forme um grupo com seus colegas e passeie pela trilha. Você já sabe como brincar, não é mesmo?

**3** O Programa de Implantação de Escolas Indígenas está criando escolas nas quais alunos e professores são indígenas. Avance até a casa 13.

**7** Os direitos dos portadores de deficiência física também precisam ser respeitados. Avance até a casa 11.

**12** A água da torneira está sendo desperdiçada. Volte até a casa 5 e chame o encanador.

**18** Terras indígenas foram invadidas por empresas madeireiras. Volte para a casa 15 para denunciar e, de lá, jogue novamente.

**19** A mata está sendo destruída. Vá até a Sociedade de Defesa do Meio Ambiente.

**22** Toda criança tem o direito de brincar. Avance para a casa 26.

**24** Aposentados têm o direito de ser tratados com dignidade. Volte para a casa 10.

**25** A Associação dos Moradores do Bairro lutou e conseguiu a instalação da rede de esgoto. Avance até a casa 35.

**27** O telefone público foi destruído! Fique a próxima vez sem jogar.

**30** Você esperou o sinal verde para atravessar. Avance até a casa 34.

**32** Lugar de lixo é na lixeira. Volte para a casa 17.

**33** O Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra luta pelo direito à terra. Avance até a casa 40.

**36** Furando fila? Volte para a casa 29.

**37** Discriminação racial no trabalho. Isso é crime! Volte para a casa 21.

**42** Trabalho infantil é crime. Volte para a casa 21.

**45** Você comprou um produto estragado. Vá até o Procon e denuncie o que aconteceu.

**47** Cresce o desemprego no Brasil. Fique a próxima vez sem jogar.

**51** Crianças procurando alimento no lixo? Fique a próxima vez sem jogar.

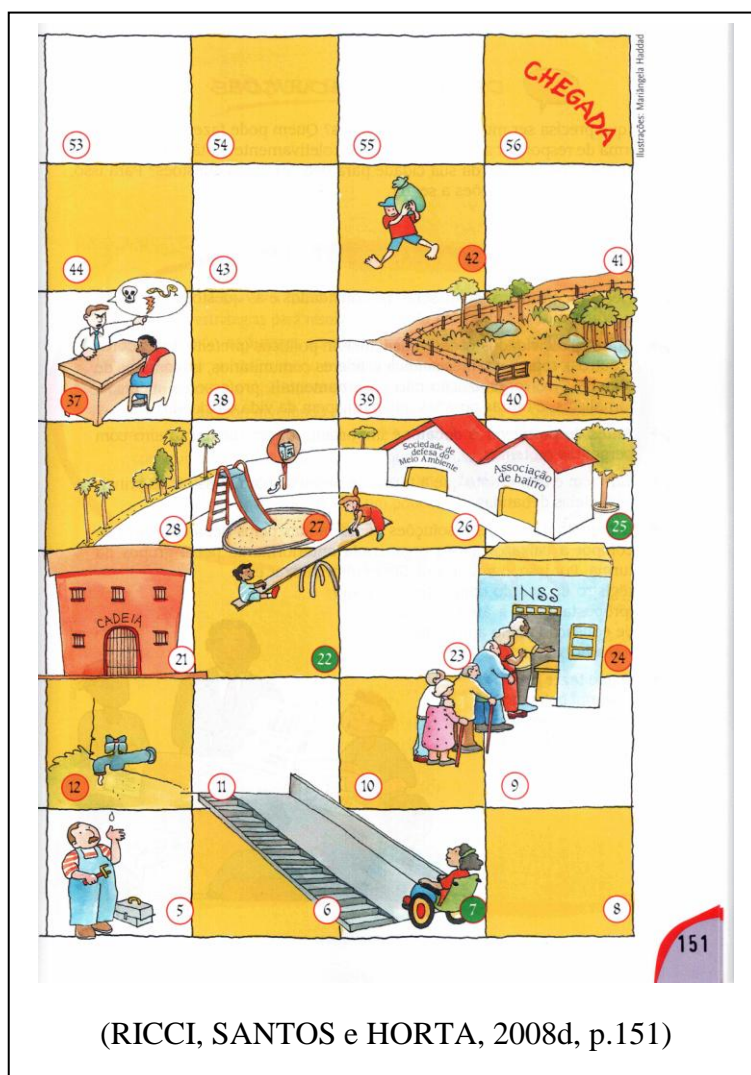
**149**

(RICCI, SANTOS e HORTA, 2008d, p.149)

**150**

(RICCI, SANTOS e HORTA, 2008d, p.150)

Figura 39



No jogo (figuras 37 a 39) há a perspectiva de construção de valores. Ao indicar o avanço de casas relacionado a frases marcadas por ações positivas e o retrocesso de casas a ações negativas, o jogo propõe reflexão sobre atitudes consideradas positivas e negativas dentro da sociedade. Três atitudes, uma positiva e duas negativas, estão diretamente relacionadas à afirmação da diversidade do povo brasileiro e ao respeito aos direitos indígenas.

Consideradas como atitudes de cidadania, a frase positiva é: “O Programa de Implantação de Escolas Indígenas está criando escolas nas quais os alunos e professores são indígenas. Avance até a casa 13”. Interessante destacar que a frase e seu comando possibilitam imaginar a relação entre criança e professores indígenas numa aldeia. As frases negativas são: “Terras

indígenas foram invadidas por empresas madeireiras. Volte para a casa 15 para denunciar e, de lá, jogue novamente” e a outra é “Discriminação racial no trabalho. Isso é crime! Volte para a casa 21”. O retorno indicado para a casa 15 corresponde a lugar de defesa dos direitos indígenas (FUNAI) e o retorno para a casa 21 corresponde à cadeia. As frases, portanto, indicam a necessidade de ação e até mesmo punição para os infratores da lei. Mesmo as frases negativas indicam direitos que devem ser respeitados, o que leva a valorizar as relações étnico-raciais no processo educacional.

Ao estudar as duas coleções, percebemos que a coleção “História no Dia-a-Dia” apresenta maior volume de atividades relacionadas às ilustrações, o que pode ser um indício de relação próxima entre ilustrador e autores do livro. Na coleção “História, imagem & texto”, em apenas dois conjuntos de ilustrações (figuras 11 e 12 e figuras 14 e 15), há relação entre as atividades desenvolvidas e as imagens, o que não significa que estes autores não fizeram uso de outros recursos visuais em outras atividades. Contudo, demonstra pouca articulação do uso deste recurso para estudo, cabendo à ilustração um lugar secundário, geralmente articulado à função de “ilustrar” o texto.

Antes de mudar o nosso foco, cabe destacar que, ao analisar as atividades, entramos no campo do que se deve valorizar, o que se espera dos estudantes em relação ao estudo da História? Como analisa Gabriel (2009): ao “contrário dos saberes de muitas das disciplinas escolares, descritíveis em programas por meio de exercícios que se propõem a verificar a aquisição de conhecimentos e de procedimentos, o saber histórico curricularizado não é de fácil transposição.” (GABRIEL, 2009, p.251). Diferente de algumas disciplinas escolares que primam por objetividade do conhecimento e até mesmo sua estrutura linear de aquisição, o Ensino de História enseja elementos diversos que atuam na elaboração dos saberes históricos relacionados à vivência histórica que é compartilhada e ressignificada pelos sujeitos que se dispõem a pensar a história em perspectiva. Portanto, não como ciência fechada e absoluta.

O saber histórico é relacional, ou seja, está ligado a todo um processo que se constitui com o sujeito e sua relação com o mundo, no qual o entendimento da história não acontece apenas pela leitura de textos e explicações dos professores, mas pelas relações entre sujeito e saber histórico. Portanto, quanto às imagens, destacamos a importância da formação do olhar, especialmente em relação ao outro: que “outro” será visto pelos estudantes? Nas atividades, os

autores direcionam este olhar. Propor para o estudante que descreva as diferenças biológicas e culturais que consegue perceber em uma imagem que descreve povos distintos (atividade imagem 20 - coleção “História, imagem & texto”), significa colocar o estudante em frente a “outro” imaginado pelo ilustrador e pelos autores.

Nesse sentido, ao entrar em contato com as ilustrações no livro didático, o estudante tem contato com um tipo de imagem que traduz a compreensão de um processo histórico (HAGEMeyer, 2011). No livro didático, as ilustrações representam situações dramáticas, não são as cenas reais, a ilustração histórica não é um tipo de imagem que busca capturar o real, é a imagem que representa conflito de idéias que faz emergir o pensamento do ilustrador, e com ele toda uma concepção de história, que, para nosso estudo, significa toda uma concepção de história e cultura dos povos indígenas. Haverá, certamente, várias e diferentes visualidades na sala de aula.

### *1.1.3. Ilustrações que colocam em paralelo as histórias indígenas e afro-brasileiras*

Colocar em foco as representações construídas sobre as histórias indígenas (e afro-brasileiras) nas ilustrações, significa tensionar duas questões-chave. Por um lado, retomar o questionamento do eurocentrismo como perspectiva de ensino que vem sendo questionada numa perspectiva de educação que busca garantir espaço para estudo da diversidade de histórias e culturas que formam o Brasil. Por outro lado, também são colocados em foco os “direitos de cidadania no país e a crescente compreensão da necessidade de enfrentamento do racismo, em suas diversas faces e nas diferentes esferas da vida social, sobretudo no âmbito da escola” (PEREIRA, 2008, p.41).

No contexto da publicação da lei 10.639/04, foram publicadas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Este documento afirmava a necessidade de uma educação pautada nos estudos das relações multi-étnicas que formam o Brasil:

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades que proporciona diaria-

mente também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e européia. É preciso ter clareza que o Art.26<sup>a</sup>, acrescido à Lei 9.394/1996, provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas.<sup>8</sup>

Esta mesma diretriz é observada nas orientações dos editais para seleção de coleções que concorreram para compor os Guias do PNLD de 2004 e 2010. No edital de 2010, por exemplo, é destacada a necessidade da observância dos “preceitos legais e jurídicos, no que diz respeito aos princípios éticos e de cidadania” (Edital PNLD, 2010, p.39). Em relação a este aspecto, é ainda descrita a necessidade das coleções abordarem “a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade anti-racista, justa e igualitária.” (Edital PNLD, 2010, p.39).

Percebemos, portanto, que há a preocupação na construção de textos e imagens que no livro didático promovam o estudo de relações identitárias, de forma a garantir a construção de uma cidadania plural e não-preconceituosa. Ao analisar os textos, não detectamos nenhuma forma de preconceito. Contudo, o mesmo não pode ser considerado em relação a todas as ilustrações, principalmente ao relacioná-las aos textos.

---

<sup>8</sup> BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: Brasília: MEC, 2004. (p. 17)

## Figuras 40 e 41

5. Leiam os versos da música Crianças do Brasil.

### Crianças do Brasil (Sensação)

É tupiniquim, é guaraná  
É de gangazumba, é zumbi  
Brilha o chão de Minas, grão Pará  
Velho Chico, bom de navegar  
Comendo poeira no sertão  
Chora o sertanejo violão  
É dona Maria, seu José  
Água de beber e de benzer  
Passe de Garrincha pra Pelé  
Terra boa pra plantar café  
Pão de açúcar, Cristo Redentor  
Eu quero ficar em Salvador

Pátria amada  
Meu amor  
Que meu Deus abençoou  
Não quero ver sofrer  
Ó pátria mãe gentil  
As crianças do Brasil (...)

Warner Chappell Edições Musicais Ltda.

6. Na roda, discutam a situação das crianças de sua região.  
7. Depois, elaborem versos com as conclusões da discussão.  
8. Façam um mural com esses versos e coloquem na parede, para sempre se lembrarem de todas as crianças do Brasil.

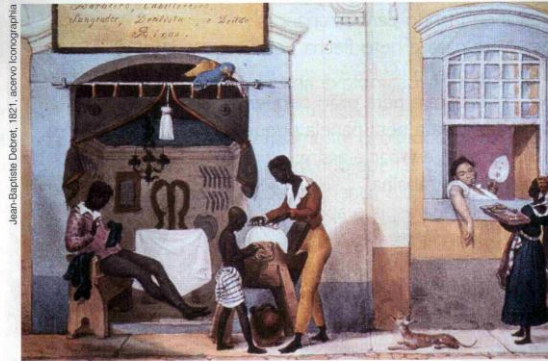
30



Alvanorito Dubeila, 2008

(ANASTASIA & PAIVA, 2008a, p.30)

Nas cidades, as meninas dedicavam-se aos trabalhos domésticos – cozinhavam, costuravam e cuidavam da limpeza das casas – e os meninos faziam os trabalhos de rua – buscavam água, guiavam cegos, levavam recados, despejavam lixo na rua, faziam peças de artesanato e exerciam muitas outras funções.



Nesta antiga loja se faziam muitas coisas: amolavam-se facas, arrancavam-se dentes e fazia-se a barba. "Loja de Barbeiro", Jean B. Debret, séc. XIX.

E como era a vida dos curumins? Eles eram bem cuidados pelos seus pais, participavam de muitas brincadeiras. Eles brincavam com bonecos feitos de barro, de bola, nadavam nos rios, aprendiam com os adultos a dançar e a cantar. Em várias comunidades indígenas, as crianças aprendiam desde cedo como funcionava o mundo dos adultos. Aprendiam sobre as formas de trabalho sem serem transformadas em trabalhadores infantis.



Rubem Ffiffo, 2001

35

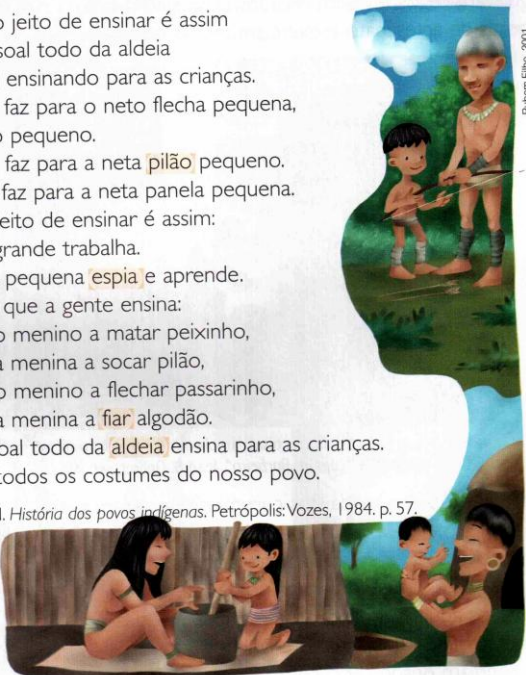
(ANASTASIA & PAIVA, 2008a, p.35)

Figura 42

Assim, desde muito cedo, elas começavam a apresentar o que deveriam fazer quando se tornassem adultas. E aprendiam de uma forma muito especial. Veja só.

O nosso jeito de ensinar é assim  
É o pessoal todo da aldeia  
Que vai ensinando para as crianças.  
O vovô faz para o neto flecha pequena,  
Faz arco pequeno.  
O vovô faz para a neta pilão pequeno.  
A vovó faz para a neta panela pequena.  
Nosso jeito de ensinar é assim:  
Gente grande trabalha.  
Criança pequena espia e aprende.  
É assim que a gente ensina:  
Ensina o menino a matar peixinho,  
Ensina a menina a socar pilão,  
Ensina o menino a flechar passarinho,  
Ensina a menina a fiar algodão.  
O pessoal todo da aldeia ensina para as crianças.  
Ensina todos os costumes do nosso povo.

CIMI. *História dos povos indígenas*. Petrópolis: Vozes, 1984. p. 57.



Pilão: recipiente onde são socados os grãos.  
Espiar: ver, enxergar.  
Fiar: transformar algo em fios.  
Aldeia: lugarejo onde vivem poucas pessoas.

36

(RICCI, SANTOS e HORTA, 2008a, p.36)

Na coleção “História, imagem & texto” (figuras 03 e 04; figura 11 a 15; figuras 40 e 41), as ilustrações colocam em perspectiva representações sobre os índios e sobre os afro-brasileiros. Em um número menor de ilustrações é feito paralelo entre as histórias indígenas e afro-brasileiras na coleção “História no Dia-a-Dia”, aparecendo em apenas três momentos (figura 09, referente ao livro do 4º ano e nas figuras 23 e 24 do livro do 5º ano).

As primeiras imagens da coleção “História, imagem & texto” estão no livro do 2º ano diretamente relacionadas ao capítulo “História de Crianças no Brasil”. Na figura 40, podemos analisar a primeira ilustração, que é utilizada apenas para “ornar” a página e o poema que é utiliza-

do nas atividades propostas. Esta ilustração aparece do lado esquerdo da canção “Crianças do Brasil (Sensação)” de Warner Chappell Edições Musicais Ltda.

Há três ilustrações sobrepostas: na parte inferior e em primeiro plano, um menino de camiseta no calçadão de uma cidade — que, possivelmente, é o Rio de Janeiro, visto que compõe o cenário um Cristo de braços abertos sobre um monte — está com uma pipa em suas mãos e há sol ao fundo. Em segundo plano, está um menino negro com um cachorro em uma praia; na parte superior, no terceiro plano da ilustração, está a imagem de um menino indígena: este está sem camisa — diferente dos demais — e segura em uma das mãos uma lança e tem o rosto pintado e a orelha furada por uma vareta.

É interessante destacar que a ilustração, feita para compor a página com a música, constrói um ambiente que não está na música, pois a mesma cita o Cristo Redentor, Pão de Açúcar e Salvador, ambientes de praia e que justificam as composições feitas para o caso das duas primeiras representações. Sobre a cultura indígena, contudo, a música cita apenas: “É tupiniquim, é guaraná”. Bom: por que então esta ilustração da criança “tupiniquim” está inserida em área de floresta? Aliás, cabe ressaltar que os tupiniquins vivem no litoral, com um aldeamento na região de Aracruz, no litoral norte do estado do Espírito Santo. Por que não colocar as três crianças na praia, já que a música faz alusão a três locais litorâneos? Para além desta indagação, por que a criança indígena é a única sem blusa? E por que a lança em sua mão e não outro objeto qualquer?

Acreditamos que os objetos colocados em cena são icônicos das histórias e culturas indígenas. Elas podem ao mesmo tempo favorecer a identificação identitária e cultural dos povos indígenas, mas, por outro lado, podem criar a idéia de uma univocidade cultural, ou mesmo de uma homogeneidade das culturas materiais indígenas. Além disso, a lança, em especial, pode favorecer compreensões relacionadas às condições materiais de vida das populações indígenas, inclusive com noções de trabalho e atuação social vinculadas à caça, o que não corresponde ao universo plural de atuações e constituição das sociedades indígenas brasileiras do passado e contemporâneas.

Sobre a imagem da criança afro-brasileira e da criança indígena é interessante destacar que ambas são representadas em meio corpo e, superposta a elas, a criança “branca” de corpo in-

teiro. Esta opção, embora estética, pode ter desdobramentos simbólicos significativos, compondo um universo a ser explorado pelo professor que compreenda as relações entre estética e política.

Na página 35 do livro do 2º ano da coleção “História, Imagem & Texto”, figura 41, dentro do texto “Como viviam as crianças antigamente”, nova ilustração compõe o texto, que descreve a vida dos curumins no passado. O interessante é que a vida das crianças indígenas é colocada em relação de integração com a natureza e plena harmonia com os adultos. Nota-se que na mesma página uma figura de Jean-Baptiste Debret, de 1821, apresenta a criança negra no mundo urbano relacionada a atividades do trabalho, destacando, portanto, a infância do trabalho escravo como característica que marcou a história afro-brasileira. A representação do indígena o desloca para outro lugar no qual o tempo e o espaço não são historicizados, e a própria imagem não tem status de documento histórico, como é atribuído à imagem reproduzida de Debret, com legenda explicativa e datada. O fato de terem as duas imagens estatutos diferenciados leva-nos a refletir sobre a construção da história como ficção por meio das ilustrações. A repercussão desta opção na página 36 (figura 42) é que a argumentação do mundo idílico e harmônico do curumim é ampliada. Integrados à natureza, com expressão feliz, os índios vivem no paraíso, longe do trabalho escravo ou das formalidades de uma vida educada das crianças das famílias burguesas.

A ilustração da página 44 do livro do 5º ano (figura 04) compõe o texto da seção “Falando de História”. Os autores argumentam contra a lógica de que a miscigenação é uma “equação matemática” e, na primeira ilustração, apresentam como seria essa lógica que rejeitam. É curioso destacar que das quatro meninas ilustradas, a índia e a negra estão descalças e, em relação às roupas das outras meninas, estão com vestes mais simples; outro ponto a destacar é a ordem em que são dispostas as imagens: branco, negro, índio. A partir da observação da disposição das figuras, é possível refletir sobre uma possível hierarquia da miscigenação? Não sabemos que orientações foram passadas ao ilustrador para elaboração da ilustração, podemos indagar sobre imagens que se reproduzem a partir de outras imagens (a iconofagia de Baitello Júnior) para sugerir que pode ter sido uma opção do ilustrador — não-especialista em História —, que reproduziu imagens que estão consolidadas em relação ao esquema de miscigenação ilustrado.

Nas ilustrações das páginas 45 e 46 (figuras 11 e 12) cabe destacar que os quadrinhos que formam este conjunto de ilustrações levam a refletir sobre os processos de miscigenação cultural que marcaram a história do Brasil. Nessa perspectiva, culturas indígenas, européias e africanas são abordadas em temas como culinária, religião, artesanato e festas. Destacamos o segundo quadrinho, no qual a índia ilustrada é a única figura nua, o que reforça dois estereótipos: o do índio não-civilizado e o do índio puro. O fato de a índia não estar com roupas pode também significar uma opção pela abordagem cultural vinculada às chamadas “culturas indígenas tradicionais”, como modos de viver indígenas “antigos”, o que ainda acontece com povos com os quais se tem pouco contato. O quinto quadrinho também merece atenção especial visto que nele três crianças são retratadas atrás de uma mulher negra que está cozinhando e cantando. Apesar de manter o realce às “três raças fundadoras”, característica da interpretação clássica de fundação do Brasil elaborada no século XIX, o destaque está nas trocas culturais como elemento marcante das relações entre os povos.

A ilustração do índio inserida no conjunto de ilustrações das páginas 52 e 53 do livro do 5º ano (figuras 14 e 15) é colocada em perspectiva à imagem de outros povos que representam grupos étnicos que participaram, e participam, da formação do Brasil.

De todas as ilustrações, é interessante destacar que o índio — além de reconhecido por estar na floresta, desnudo, segurando uma lança, com pena na cabeça, pintura no rosto e ataduras em um dos braços e em uma das pernas — é ilustrado cabisbaixo. O africano não fica longe do estereótipo, com roupas coloridas: a imagem é inserida num deserto, ou melhor, num lugar vazio e desprovido de recursos naturais — o que pode ser afirmado a partir da observação de pontos de árvores secas. Ou seja: a África com uma natureza morta — representação recorrente de uma África sempre pensada a partir de suas mazelas. Seus traços também são desproporcionais, caricaturados, boca e nariz são desproporcionais ao rosto. Na mesma página, uma segunda imagem, possivelmente de afro-brasileira — já que as roupas da ilustração fazem direta alusão às cores da bandeira brasileira — a mulher está na praia. O interessante é perceber o indígena na imagem, ou o africano e o afro-brasileiro das duas imagens, como representantes em substituição à imagem do homem branco executivo da cidade grande. Há mais que a afirmação de estereótipos: há uma afirmação de lugar (lugar geográfico, lugar simbólico...) de cada etnia.

Na coleção “história no Dia-a-Dia”, a relação entre histórias africanas, afro-brasileiras e indígenas é percebida em três conjuntos de ilustrações.

Na página 55 do livro do 4º ano (figura 09), a relação é construída a partir da idéia de migração de povos para as terras brasileiras. O índio como o nativo que vê a chegada do europeu e “foge para o interior”; e o africano como o escravo que chega preso aos grilhões. O que é particularmente complicado nessa ilustração para o ensino de História é a consagração de imagens nas quais a condição de “ser escravo” é marcante na imagem dos povos africanos.

Nas páginas 26 e 27 do livro do 5º ano (figuras 23 e 24), as ilustrações estão relacionadas à atividade intitulada “Povo Brasileiro”. As ilustrações representam povos africanos que auxiliaram na formação do povo brasileiro: Jeje-Mina, Banto, Iorubá-Nagô; os povos indígenas representados são: Kamayurá, Kayapó e Yanomami.

Se, por um lado, é possível perceber a diversidade de povos, que é a intenção da atividade, por outro, é possível reafirmar estereótipos de origem dos povos. Especial atenção para a representação dos indígenas Kamayurá e Yanomami, que são as únicas imagens que não estão de perfil e os traços são infantilizados.

#### *1.1.4. Ilustrações que apresentam aspectos dos saberes/recursos técnico-científicos e artísticos dos indígenas brasileiros*

O estudo do desenvolvimento técnico-científico e artístico das culturas indígenas passou por profundas modificações com a introdução da perspectiva antropológica para os estudos históricos. Novamente o eurocentrismo e a perspectiva de ver o outro como portador de cultura inferior é o ponto-chave para entender o que a perspectiva antropológica auxilia nos estudos históricos numa perspectiva de romper com esta barreira.

A questão posta aqui é a de não ver o “outro” a partir de minha referência, mas entender seu processo histórico a partir de uma realidade particular a ele.

Nos livros didáticos de História, ainda encontramos descrições de técnicas e saberes indígenas ligadas a um passado atrasado, ultrapassado, como observou Gallois (2009) ao analisar descrições que ainda são comuns sobre as técnicas e os saberes indígenas:

como ainda fazem muitos livros escolares que caracterizam os povos indígenas a partir da simplicidade de sua cultura material: os índios moram em casas de palha e não em casas de tijolo, eles têm arco e não armas de fogo, etc. Até hoje, muitas pessoas continuam avaliando o grau de civilização dos povos indígenas em função de seu legado material às futuras gerações, contrapondo assim um nível de tecnologia “primitiva” ao alto grau de desenvolvimento conquistado pelos povos ocidentais. Somada a essa “deficiência evolutiva” em termos tecnológicos, temos também a caracterização de suas sociedades como “simples”, dada a ausência de Estado, de propriedade privada, de escrita, etc. (GALLOIS, 2006, p.8-9)

Gallois auxilia a compreender dois estereótipos construídos em relação às culturas indígenas:

1. São culturas atrasadas, portanto, seus conhecimentos são ultrapassados e não servem para o mundo atual.
2. São culturas “congeladas no passado” (FREIRE, 2009), o que justifica representá-los sempre com arco, flecha, lança e outros adereços de uma perspectiva que analisa a história da técnica e da ciência como um processo evolutivo.

Sobre este assunto, argumenta Freire (2009):

Os povos indígenas produziram saberes, ciências, arte refinada, literatura, poesia, música, religião. Suas culturas não são atrasadas como durante muito tempo pensaram os colonizadores e como ainda pensa muita gente ignorante. (FREIRE, 2009, p.86)

Como salientada pelos dois pesquisadores, essa perspectiva ainda está presente e auxilia a toda sorte de discursos que ainda defendem imagens estereotipadas dos índios e impedem, em certa medida, a percepção de suas riquezas.


Quanto à imagem estereotipada sobre as ciências, as línguas, as religiões, Freire (2009) acrescenta o impacto desses olhares sobre as artes e literatura indígenas, e o quanto esta arte e literatura rica auxiliam-nos a compreender as múltiplas histórias e tradições desses povos indígenas:

Os diferentes povos indígenas produziram uma literatura sofisticada, que foi menosprezada porque as línguas indígenas eram ágrafas, não possuíam escrita; e essa literatura foi passada de geração em geração através da tradição oral. As várias formas de narrativas e de poesia indígena, por isso, não são consideradas como parte da história da literatura nacional, não são ensinadas nas escolas, não são reconhecidas e valorizadas pela mídia (FREIRE, 2009, p.91)


Como podemos perceber permanências e rupturas em relação a estes estereótipos nas ilustrações estudadas?

## Figuras 43 e 44


As suas histórias estão guardadas em algum lugar e podem ser contadas de diferentes maneiras.



Assim, todas as histórias podem ser guardadas em muitos lugares.



A partir de agora, vamos procurar as histórias em vários lugares. Venha junto!



(ANASTASIA & PAIVA, 2008a, p.08)

Os moradores de áreas constantemente alagadas pelos grandes rios da região amazônica constroem suas casas sobre altos troncos de madeira. Esses troncos impedem que sejam inundadas quando ocorrem as cheias e o volume de água dos rios aumenta muito. São as palafitas.



Se a região é muito quente, as habitações, quase sempre, têm grandes aberturas, para que o ar possa circular. Os índios que moram nas florestas tropicais, como os da Amazônia, têm habitações deste tipo.



79

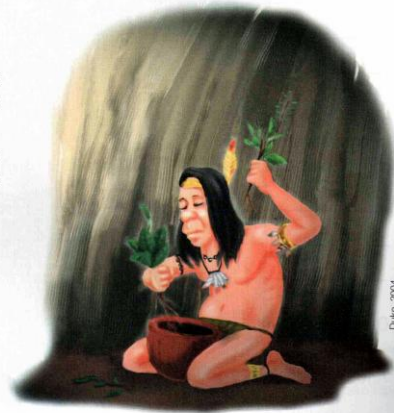
(ANASTASIA & PAIVA, 2008a, p.79)

Figuras 45 e 46

### As fontes orais

Mas existem também fontes históricas que não são documentos escritos nem iconográficos. São as fontes orais, São histórias, lendas, contos, anedotas e mitos que passam de geração para geração.

Os índios brasileiros, por exemplo, são povos que registram a sua história oralmente. A maioria das tribos que antigamente vivia no Brasil não registrava sua história e seus costumes em documentos escritos. Tudo o que acontecia no passado era registrado em lendas e tradições orais. Os caciques, os pajés e xamãs, que eram pessoas importantes entre os índios, eram também os que guardavam essas tradições.



Daloz, 2004

**Fontes orais:** informações que chegam até nós por fontes não escritas  
**Lendas:** histórias de pessoas, de personagens e de coisas que nem sempre existiram de verdade.  
**Contos:** histórias inventadas sobre pessoas e coisas que nem sempre aconteceram de verdade.  
**Anedotas:** piadas, casos engraçados.  
**Mitos:** histórias de pessoas, personagens e acontecimentos que foram muito importantes. Alguns deles realmente existiram.

84

(ANASTASIA & PAIVA, 2008b, p.84)



Ilustrações: Maringhela Halilabad

ALDEIA XIKRIN NO  
MAPA DO BRASIL




(Adaptado do *Anuário Estatístico do Brasil*, v. 57, p. 1-38, 1997.)

19

(RICCI, SANTOS e HORTA, 2008a, p.19)

## Figuras 47 e 48



### 4 TEMPERO BRASILEIRO

Há muito mais tempo do que você imagina, alimentos que são consumidos hoje já faziam parte dos hábitos alimentares das pessoas. Alimentos daqui mesmo ou que vieram de outros lugares... Alimentos que têm história...

### BEIJU DE MANDIOCA

1 Leia o texto a seguir:


(...) O dia já amanhecera e o sol aparecia lentamente na linha do horizonte.

Na aldeia, algumas pessoas ainda dormiam. A menina Kamavu se espreguiçava na rede, entretida com uma pequena fresta na parede da casa, que deixava entrar um feixe de luz amarelado. Sua mãe estava próxima do fogo preparando um bolo de mandioca chamado beiju.

– Hoje vamos lá na roça arrancar algumas mandiocas – disse a mãe para a menina. – Acabe de acordar e venha comer um pedaço de beiju quentinho.

Nas casas Kamayurá, que ficam lá no Parque Indígena do Xingu, come-se beiju o tempo todo: puro, com peixe assado ou ensopado, ou com pimenta.

(Do livro *Juntos na aldeia*, de Luis Donisete Benzi Grupioni. Rio de Janeiro: Berlandia & Vertecchia, 1997.)



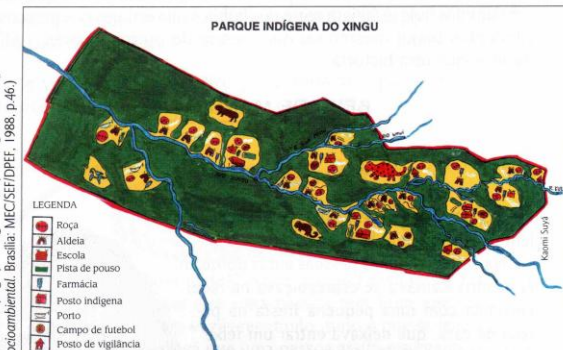
Mariléia Hadad

23

(RICCI, SANTOS e HORTA, 2008b, p.23)

2 O Parque do Xingu é uma reserva indígena criada em 1961. Nele vivem cerca de quinze nações indígenas de línguas diferentes. Observe o desenho feito pelo índio Kaomi Suyá e tente imaginar como é a vida dos índios que vivem no Parque do Xingu. Troque ideias com seus colegas.

#### PARQUE INDÍGENA DO XINGU



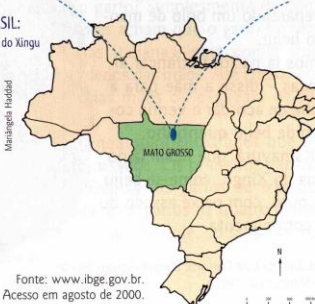
(Do livro *Geografia Indígena: Parque Indígena do Xingu/Instituto Socioambiental*, Brasília: MEC/SEFI/DPEF, 1988, p.46.)

LEGENDA

- Roça
- Aldeia
- Escola
- Pista de pouso
- Farmácia
- Posto indígena
- Porto
- Campo de futebol
- Posto de vigilância

#### MAPA DO BRASIL:

onde fica o Parque do Xingu



Fonte: www.ibge.gov.br. Acesso em agosto de 2000.

24


(RICCI, SANTOS e HORTA, 2008b, p.24)

## Figuras 49 e 50

3 Muito antes de os portugueses chegarem ao Brasil, várias nações indígenas viviam aqui. Cada uma com seus costumes, hábitos e até mesmo línguas diferentes. Mas, na alimentação, se pareciam em uma coisa: quase todas conheciam e cultivavam a mandioca. Ainda hoje, a mandioca está presente em muitos pratos de nossa culinária.

→ Que comidas feitas com mandioca você conhece? Anote no caderno.

Bem cedinho, ao acordar, a menina Kamavu observava a luz do sol entrar em sua casa. Você já observou onde está o sol na hora em que você acorda? A posição em que o sol aparece, de manhã bem cedinho, é chamada de Leste.




25

(RICCI, SANTOS e HORTA, 2008b, p.25)

### DA MANDIOCA AO BEIJU

1 Leia o texto:

Na época de Pindorama muitos povos dominavam o cultivo de alimentos como a mandioca e o milho. Para facilitar o preparo, criaram objetos como o pilão, o ralador e o espremedor. No pilão, feito em um tronco de árvore cortado, as mulheres Tupinambá socavam as raízes da mandioca, preparando a carima, a farinha que usavam para fazer beiju. Uma casca áspera de árvore – o angico, por exemplo – podia ser um ralador, como fazem os Xacriabá; ou um pedaço de madeira cravejada de pedrinhas, como o dos Tupinambá. Para espremer a mandioca, muitas tribos ainda fazem um cesto comprido em forma de tubo, o tipiti; dentro dele colocam a massa da mandioca já ralada e espremem até tirar todo o caldo.



(Do livro *Pindorama, terra das palmeiras*, de Marilda Castanha. Belo Horizonte: Formato, 1999.)

Pindorama era o nome que alguns povos indígenas de língua tupi davam ao Brasil antes da chegada dos portugueses.

2 A mandioca é um importante alimento de origem indígena, e no seu preparo utilizam-se diferentes objetos, como pilão, ralador e espremedor. Escolha um desses objetos e, pela descrição do texto, tente imaginar como ele é. Faça no caderno um desenho do que você imaginou. Depois mostre para seus colegas e veja o que eles desenharam.

93

(RICCI, SANTOS e HORTA, 2008b, p.93)

## Figuras 51 e 52

**2** JEITOS DE MORAR

### CASA DE ÍNDIO

**1** Quando se fala em casa de índio, muita gente logo pensa em uma casa feita de palha, com formato circular. Mas nem todas as casas indígenas são assim. Em algumas nações indígenas, a forma e o material das casas são bem diferentes. Para saber mais sobre isso, leia o texto a seguir:

"[...] é comum os índios se reunirem para construir uma casa. Como são bons conhecedores da natureza que os rodeia, dela retiram o material para as construções: palha de vários tipos de palmeiras, como o babaçu, o açai, a paixúba, empregadas no revestimento; a madeira, usada para fazer os esteios; tiras ou embiras de cipó para amarrar palhas e madeiras.

A forma das casas varia em função do grupo e dos costumes de cada nação: podem ser circulares, retangulares, pentagonais e mesmo ovais.

Os índios Yanomami, que moram no norte do Brasil, na fronteira com a Venezuela, vivem numa enorme casa que eles chamam de shabono. O shabono tem uma forma circular, com uma abertura no centro. Essa casa, que abriga todos os membros da aldeia, divide-se em várias seções. Em cada uma dessas seções mora uma família indígena.



(RICCI, SANTOS e HORTA, 2008c, p.18)

Algumas nações, como os Waiãpi, da Amazônia, deslocam-se de um local para outro de seu território. Em todos os cantos abrem roçados e constroem novas casas próximo às plantações. Os Waiãpi têm dois tipos de casa: os *tapiri*, abrigos provisórios para quem excursiona nas matas, e uma construção maior, de acabamento mais complicado, de um único andar ou construída sobre colunas, que é uma habitação permanente.

Há muitos outros tipos de casas indígenas. Mas em todas elas há um aspecto comum. Os índios têm uma vida comunitária muito mais intensa do que a nossa. Numa aldeia todos se conhecem e fazem juntos a maior parte das atividades. É por isso que, ao contrário das nossas, as casas indígenas não têm muitas divisões internas, não há paredes que separem quartos, salas, cozinhas...

A casa é parte da cultura de um povo. Isso quer dizer que a construção da casa, a maneira como ela é usada, dividida, mostra o jeito que os moradores têm de organizar seu mundo.

(“Casas de Índios”. Sylvia Caiuby Novaes. *Revista Ciência Hoje das Crianças*, nº 3, s.d.)

**2** Procure e anote, no caderno, o significado de *embira*, *esteio*, *provisório*, *excursionar* e *comunitário*. O próprio texto dá dicas sobre o significado dessas palavras. Mas, se for necessário, utilize o dicionário.

**3** No texto, a autora não fala apenas nas diferenças entre as moradias indígenas; fala também sobre as semelhanças. Quais são essas semelhanças?



(RICCI, SANTOS e HORTA, 2008c, p.19)

Figuras 53 e 54

**DIVISÃO DE TRABALHO POR SEXO E POR IDADE**

Nas sociedades indígenas, as tarefas são divididas entre homens, mulheres e crianças. Essa forma de dividir as tarefas não cria desigualdades, pois um tipo de trabalho completa o outro e garante a produção dos bens necessários à sobrevivência. Geralmente cabe ao homem a construção das casas, a derrubada da mata e o preparo do terreno para a roça, o plantio, o fabrico de instrumentos de madeira, a caça e a pesca.

A mulher prepara os alimentos, cuida da roça e colhe os seus produtos, tece e faz utensílios de cerâmica.

A criança recebe muita atenção dos adultos e vai aprendendo as tarefas do dia-a-dia e os rituais conforme seu próprio esforço, capacidade e compreensão, imitando os adultos.

**TRANSMISSÃO ORAL DOS CONHECIMENTOS**

Todos os índios de uma tribo têm acesso às técnicas para produzir seus artefatos (cestas, cerâmicas, etc.) e seus instrumentos de trabalho. O conhecimento necessário para a sobrevivência é partilhado por todos.

Como os povos indígenas não usavam a escrita, a transmissão desses conhecimentos sempre foi feita oralmente. As pessoas mais velhas costumam ser as principais responsáveis pela transmissão oral de costumes, lendas e crenças. Em cada nação, existem histórias variadas sobre a origem do ser humano, dos rios, das matas, dos animais, do Sol, da Lua, de seus deuses.

Nos últimos tempos, em contato com os não-índios, muitas nações têm aprendido a escrever sua história, o que é uma forma de preservar a cultura.




Ilustração do livro *Parangipiri Kur Sip* (MICOSE/IBRAC).  
Ilustração do livro *Como Plantar Rolo de Fimel* (MICOSE/IBRAC).

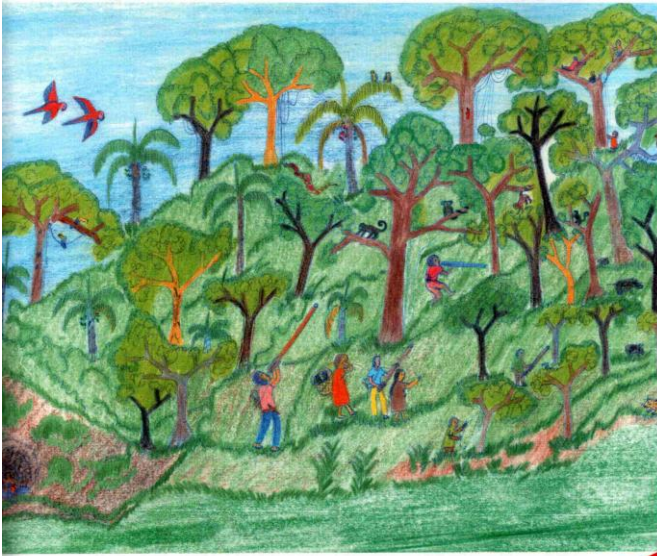
38

(RICCI, SANTOS e HORTA, 2008d, p.38)

**APRENDENDO COM A NATUREZA**

Os povos indígenas possuem um amplo conhecimento do meio natural e usam esse conhecimento para produzir artefatos, obter alimentos, construir sua moradia, curar doenças e muito mais. Cada povo indígena tem seus próprios conhecimentos.

1 Os Ticuna vivem no Amazonas e são a segunda maior população indígena do país, com cerca de 30 mil pessoas. Para entender a importância que as árvores da floresta têm para os Ticuna, observe a ilustração e leia o texto a seguir.



45

(RICCI, SANTOS e HORTA, 2008d, p.45)

Figuras 55 e 56

[...]



Na floresta que cobre a terra tem caça, remédios, frutas. Tem madeira para construir a casa. E madeira para construir a canoa. Tem materiais para fabricar os objetos da casa, os brinquedos e os enfeites, as tintas para pintar. Tem materiais para fazer a festa, as máscaras e os instrumentos musicais, para fazer música. Da floresta vêm as histórias para contar e os espíritos que ajudam a curar. Nossa vida anda junto com a floresta.



(De *O livro das árvores*, organizado por Jussara Gomes Gruber. Benjamim Constant: Organização geral dos professores Ticuna bilingües. 1997.)

2 Pelo texto e pela ilustração, o que você aprendeu sobre o modo de vida dos Ticuna? Troque ideias com um colega e registre no caderno as ideias principais.

3 Os Xacriabá vivem no norte do estado de Minas Gerais. Atualmente, são cerca de 6.000 pessoas. Veja, a seguir, alguns conhecimentos que fazem parte da tradição desse povo:

As plantas medicinais  
Combatem doenças e dores  
Só temos de conhecer  
Seus verdadeiros valores  
[...]



(Rosenir Gonçalves Neves, professora Xacriabá.)

46

(RICCI, SANTOS e HORTA, 2008d, p.46)



Ilustrações: Marilene da Haddad

RECEITAS PARA CICATRIZES DE CORTES

- Faça um chá com casca do tronco do cajueiro e banhe o local do ferimento ou...
- ...aplique, sobre as feridas, sumo de folhas de algodoeiro.

CHÁ DE ALCÂNFORA-DO-GERAIS

Serve para curar dor

Modo de usar:

- Primeiro, tem que pegar a raiz da alcânfora, raspar e colocar em uma panelinha com um pouco de água.
- Aí ponha no fogo para ferver.
- Depois de fervida, tire do fogo e coloque açúcar para adoçar.

Modo de usar:

- Tome 3 vezes por dia durante 5 dias.

(Do *Livro Xacriabá de plantas medicinais*. Belo Horizonte: MEC/UNESCO/SEE-MG, 1997.)

PESQUISADORES EM AÇÃO

E você? Conhece algum remédio caseiro à base de ervas ou frutos? Está na hora de os pesquisadores entrarem em ação.

- Converse com pessoas mais velhas.
- Pergunte se conhecem remédios caseiros à base de ervas e frutos.
- Anote a forma de preparo e para que tipo de doença o remédio é usado.
- Mostre para seus colegas o que você descobriu.
- Juntos, vocês podem fazer um livrinho reunindo todas as receitas de remédios caseiros que encontraram.

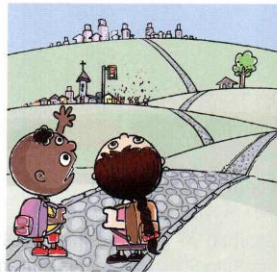
47

(RICCI, SANTOS e HORTA, 2008d, p.47)

## Figuras 57 e 58

### Introdução

Neste ano, propomos a você uma série de novas aventuras pelos caminhos da história. Você aprenderá muitas novidades sobre seu cotidiano, sua comunidade e sobre a cultura brasileira.



Terá a oportunidade de conhecer as belezas do patrimônio material e imaterial de nosso povo, valorizando mais os locais onde a história é guardada.

(ANASTASIA & PAIVA, 2008b, p.08)



Meu medo é quando eu ando de ônibus e há muitos carros nas ruas. Prefiro ir para a cidade, quando tenho muito artesanato para vender e receber dinheiro, porque posso comprar as coisas nas lojas.

Na cidade é perigoso para quem não tem documento e, sem os documentos, não entra no Congresso para conversar com gente importante, como os senadores.

Tempty Suyá

GEOGRAFIA Indígena – Parque Indígena do Xingu. Brasília: São Paulo: Instituto Socioambiental/MEC, 1996.



#### Na roda

1. Junto com seus colegas, converse sobre a opinião que Tempy Suyá tem da cidade.
2. Qual é a principal função da cidade, na opinião de Tempy Suyá? Você concorda com ele?
3. Outras pessoas apresentam as cidades de maneiras diferentes. Leia como era a cidade da professora muito maluquinha, personagem criada por Ziraldo:

A cidade onde a professorinha vivia era assim: tinha a praçinha, a matriz e o cemitério no alto do morro; tinha o Padre Velho (que era tio dela) e o Padreco (que foi um menino que o Padre Velho criou); tinha as beatas e as solteironas (que davam notícias da cidade inteira).

Beatas: mulheres muito religiosas.

62

(ANASTASIA & PAIVA, 2008c, p.62)

## Figuras 59 e 60

Os índios trabalhavam sob o chamado sistema de escambo. Leia o verbete de um dicionário que explica esse sistema:

"Escambo: troca comercial que não envolve pagamento em dinheiro [...] Troca de uma mercadoria por outra, ou pagamento de uma prestação de serviço com algum objeto, sem utilização de dinheiro ou moeda. O escambo foi utilizado pelos portugueses, entre outros negócios, na exploração do pau-brasil, quando trocavam o trabalho indígena de extrair e transportar a madeira por objetos de metal, espelhos, contas, tecidos e miçangas, e também na África, onde se trocavam o tabaco e a aguardente pelos escravos [...]".


BOTELHO, Ângela Vianna; REIS, Liana Maria. *Dicionário Histórico. Brasil. Colônia e Império*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 73-4.



32

(ANASTASIA & PAIVA, 2008d, p.32)


### OS ÍNDIOS XIKRIN



Os índios xikrin fazem parte da nação Kayapó. Eles vivem no Brasil, no Pará. Na aldeia dos índios xikrin é o pajé que escolhe os nomes das crianças. Ele escuta os espíritos da floresta e vai aprendendo novos nomes.

Mas uma pessoa pode mudar de nome, mais tarde. Durante uma festa chamada *Bemp*, os jovens, dos 5 aos 18 anos, podem escolher um novo nome.

Pajé é um índio sábio que ajuda a resolver problemas da tribo e costuma utilizar rezas e ervas para curar as pessoas.



Se você também pudesse trocar de nome, como um índio xikrin, que novo nome escolheria? Escreva no caderno e conte para a turma.

18

(RICCI, SANTOS e HORTA, 2008a, p.18)

Figuras 61 e 62

**3** JEITOS DE BRINCAR

**BRINCADEIRAS INDÍGENAS**

**1** Que tal virar curumim e brincar? Junto com seus colegas, leia os textos:

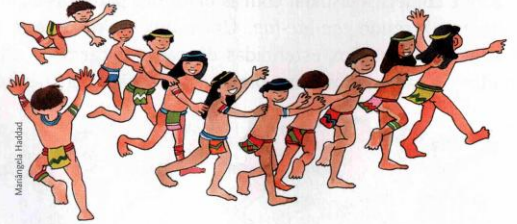
**Jogo dos patos marreca "wawin"** – É uma brincadeira que simula a caça aos patos. Os participantes formam uma grande fila, cada um segurando o da frente, com os mais fortes puxando a fila. Estes saem correndo rápido, em ziguezague, fazendo *schschwshschbschwsh*, de maneira que o extremo posterior da corrente se agita, fazendo os pequenos caírem com frequência. De repente, todos param, simulando o momento em que os patos entram na água. Um menino, entre os maiores, vira caçador e começa a disparar com as mãos nos patos (as crianças menores), fazendo *tac-tac-tac*. Um a um, os patos que são tocados com as mãos estendidas do caçador caem no chão, "mortos", e são levados como presas até que não sobre nenhum.



97

(RICCI, SANTOS e HORTA, 2008a, p.97)

**Jogo de gavião** – Todas as crianças, meninos e meninas, formam uma grande fila, cada um agarrando o corpo do colega da frente com as mãos. A brincadeira pode começar com a criança mais alta do grupo representando o gavião. Este se posta à frente da fila e grita *piu*, a chamada do gavião que quer dizer "tenho fome". O primeiro jogador da fila estende a perna direita (e depois a esquerda) para a frente e pergunta: "Quer isso?" O gavião responde negativamente, repetindo a brincadeira com cada jogador da fila, até chegar à última criança. A esta o gavião diz sim e parte em sua perseguição, correndo para qualquer lado da fila. Os demais jogadores tentam impedir que o gavião pegue o último da fila, contorcendo a "corrente" para a esquerda ou direita. Nesses momentos os menores acabam caindo no chão, criando um grande alvoroço. Se o gavião conseguir atingir seu objetivo, volta a seu posto para fazer uma nova tentativa. Quando conseguir pegar a "presa", leva-a para um lugar escolhido como seu ninho, prosseguindo o jogo até que o último tenha sido pego.



(Adaptado do livro *Jogos tradicionais infantis – o jogo, a criança e a educação*, de Tizuko Morchida Kishimoto, Petrópolis: Vozes, 1993.)

98

(RICCI, SANTOS e HORTA, 2008a, p.98)

## Figuras 63 e 64


**NOSSA TERRA INDÍGENA**

**1** Os índios eram os únicos donos da terra, até que um dia... Leia o poema a seguir e descubra o que aconteceu com as terras indígenas.

**O pai e o filho**

Antes de eu nascer  
de meu pai nascer  
de nascer o pai de meu pai  
e o pai do pai do pai do pai de meu pai  
o branco vem roubando  
a terra do índio.

Tomara que o filho dele  
aceite minha amizade  
e o filho do filho do filho  
do filho do filho do filho dele  
tenha uma história melhor pra contar.



(Do livro *Aos poucos fico louco*, de Ulisses Tavares. São Paulo: Globo, 1987.)

**2** Troque ideias com seus colegas:

- O que diz o poema sobre o encontro dos brancos com os índios?
- Que "história melhor" poderá ser contada no futuro?

**3** Pense e descubra:

- "O pai do pai do pai do pai de seu pai" o que é seu?
- E o filho do filho do filho do filho do filho do filho do seu filho o que será seu?
- Daqui a quanto tempo você acha que esse seu descendente irá viver?

56

(RICCI, SANTOS e HORTA, 2008d, p.56)


**4** Leia o texto a seguir:

Antigamente, não precisava demarcação da terra para o índio, porque o índio não se preocupava com isso. Ele sabia onde passava o limite da terra do povo dele e de outras tribos. Não sabíamos que precisava ter terra registrada no papel. Não é que não sabia, é que não precisava. Eu ouvi uma história de antigamente que esse país do Brasil era nosso.

Hoje, os povos indígenas precisam da demarcação para sentir que aquela terra pertence a um grupo de pessoas e que estas pessoas têm costumes diferentes. Tivemos que fazer picada e delimitar a nossa terra, porque há muitos anos atrás fomos invadidos e massacrados pelos grandes seringalistas e caucheiros peruanos. Nós sofremos muito para recuperar a nossa terra, chamada hoje de terra indígena, área indígena, território indígena, reserva indígena, etc.

Ouvimos notícia também que os povos brancos cresceram muito dentro do Brasil. Inventaram todos os tipos de estudos e todos os tipos de máquinas. E que as pessoas ricas têm máquinas perigosas para destruir a floresta. É por isso que delimitamos, demarcamos e cercamos a nossa terra. Com a terra demarcada, podemos pensar e saber que os grupos que moram ali dentro nunca irão embora. Viveram e vivem e sempre vão viver com a floresta, com mapa, com papel, com registro, com tudo.[...]

(Do livro *Cartilha de geografia indígena*. Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre, 1992.)



**5** Pelas pistas do texto, procure descobrir e escreva no caderno o significado das palavras abaixo. Se necessário, confira suas descobertas em um dicionário:

a) demarcação (de terra);      b) picada;  
c) seringalista;                      d) caucheiro.

**6** O texto fala de dois momentos — antigamente e hoje — e das mudanças que aconteceram entre esses dois tempos. Copie o quadro abaixo no caderno e preencha-o com informações do texto:

ANTIGAMENTE	HOJE

57

(RICCI, SANTOS e HORTA, 2008d, p.57)

Na coleção “História, imagem & texto”, destacamos as imagens das páginas 06, 30, 36 e 79, do livro do 2º ano (figuras 40, 41, 43 e 44); as imagens das páginas 84 e 106 do livro do 3º ano (figuras 10 e 45); e as imagens das páginas 45, 51 e 53 do 5º ano (figuras 06, 11 e 15).

Na coleção “História no Dia-a-Dia”, selecionamos as páginas 19 e 31 do 2º ano (figuras 20 e 46); páginas 23, 24, 25 e 93 do 3º ano (figuras 47 a 50); páginas 12, 18, 19 do 4º ano (figuras 07, 51 e 52) e as páginas 26, 27, 34, 35, 37, 38, 45 a 51 e 150 do 5º ano (figuras 23 a 27, 31 a 34, 38, 53 a 56).

Quanto às ilustrações dos livros do 2º ano e do 5º ano da coleção “História, imagem & texto”, uma atenção especial às imagens das páginas 30 (figura 40) e 53 (figura 15). A primeira imagem representa crianças indígena, afro-brasileira e “branca” relacionadas ao poema “Crianças do Brasil (Sensação)”. A segunda imagem (figura 15) coloca novamente as culturas indígenas em relação a outras culturas. Atenção para o artefato que as duas ilustrações associam às crianças: a lança, e estão seminuas e na floresta. A questão aqui posta não é a simples representação da lança na mão da criança, mas o que está solidificado como representação de práticas de brincadeiras indígenas: ou seja, na floresta como caçador, não lhe dando o direito de ocupar outros lugares na sociedade. Será que a criança branca não pode brincar com lança na floresta e o índio e o afro-brasileiro contemporâneos soltarem pipa? Ou até mesmo atender um celular num centro urbano lhe é interdito? Aliás, arte de fazer pipas: aprendida com os chineses e levada para a Europa e restante do mundo, como vários outros saberes, através dos encontros culturais humanos. A questão aqui posta é a da interculturalidade:

O escritor mexicano Otávio Paz escreveu com muita propriedade que “as civilizações não são fortalezas, mas encruzilhadas”. Ninguém vive isolado absolutamente, fechado entre os muros de uma fortaleza. Historicamente, cada povo mantém contato com outros povos. Às vezes essas formas de contato são conflituosas, violentas. Às vezes, são cooperativas, se estabelece o diálogo, a troca. Em qualquer caso, os povos se influenciam mutuamente. (FREIRE, 2009, p.93-94)

Se a ilustração das crianças (figuras 15 e 40) auxilia-nos a perceber como há um estereótipo e lugares fechados para as culturas indígenas em relação a outras culturas brasileiras, a imagem da página 36 do livro do 2º ano (figura 42) auxilia-nos no desenvolvimento de uma das hipóteses importantes dos nossos estudos: acreditamos que, num movimento de valorização das culturas e histórias indígenas, é possível que alguns textos construam imagem idealizada, fora

do âmbito humano, descontextualizada do presente, ou seja: há a construção do mito indígena como um “bom selvagem contemporâneo”. Este bom selvagem contemporâneo está presente em dois discursos recorrentes:

1. O índio é o protetor das florestas: nas comunidades indígenas, os recursos naturais são utilizados apenas para a sobrevivência do grupo, ou seja, os grupos indígenas não foram “contaminados” pelos interesses do mercado.
2. O índio representa princípios de uma sociedade harmônica, um mundo idílico perdido com a chegada do “homem branco”.

Leiamos um trecho de uma das coleções:

E como era a vida dos curumins? Eles eram bem cuidados pelos seus pais, participavam de muitas brincadeiras. Eles brincavam com bonecos feitos de barro, de bola, nadavam nos rios, aprendiam com os adultos a dançar e a cantar. (ANASTASIA e PAIVA, 2008, p.35 – Livro do 2º ano - Coleção “História, imagem & texto”)

O “uso do passado histórico” indígena, compreendido de forma idílica, leva ao favorecimento de visões sobre os indígenas na contemporaneidade como portadores destas formas de vida e compreensões do mundo, sobretudo do cuidado com as crianças e a natureza.

A construção desse ideal retoma a antiga representação que remonta ao processo colonial do século XVI, no qual a imagem do bom ou do mau selvagem é construída em contextos distintos como justificativa para relações estabelecidas entre colonizadores europeus e indígenas. Grupioni retoma François Laplantine (1988) e suas reflexões sobre o perigo desse discurso nos dias atuais:

Um antropólogo francês revela que tais imagens tomam o homem civilizado como parâmetro para comparação. De um lado, há a figura do bom selvagem com valores puros e ideais a serem resgatados e, de outro, a figura do mau selvagem e do bom civilizado, marcando uma recusa do estranho, visto como um empecilho ao progresso da humanidade (LAPLANTINE, 1988, p.205 *apud* GRUPIONI, 1996)

Como recurso para evitar o preconceito, percebemos que a construção genérica do “bom selvagem” nos livros didáticos — em especial no trecho escolhido (figuras 41 e 42) — é estereótipo de valores e idealização que simplificam a questão indígena e o descontextualiza, criando juízo de valor. A imagem do bom selvagem é tão perversa quanto à do mau selvagem, pois

ambas não possibilitam entender as particularidades e nuances de cada sociedade em seu processo histórico específico.

Em relação à ilustração da página 79 (figura 44), é possível estabelecer relação com as representações das moradias indígenas feitas pelas ilustrações da coleção “História no Dia-a-Dia”, especialmente as ilustrações das páginas 19 do livro do 2º ano (figura 46); páginas 23 a 25 do livro do 3º ano (figuras 47 a 49); páginas 12, 18 e 19 do livro do 4º ano (figuras 07, 51 e 52); e página 150 do livro do 5º ano (figura 38).

Ao analisar as duas coleções, percebemos que há a preocupação dos autores em particularizar e demonstrar as moradias indígenas dentro de seu contexto específico. Na coleção “História, imagem & texto” é indicado que o tipo de moradia representada é específico a índios de região tropical, exemplificando a Amazônia (figura 44), da mesma forma na coleção “História no Dia-a-Dia” os autores elaboram um capítulo intitulado “Capítulo 5: Jeitos de Morar – Casa de índio”, no qual é citado texto que particulariza e explicita as especificidades das casas indígenas relacionadas às características geográficas e culturais em que se inserem cada etnia.

Mesmo reconhecendo as particularidades de cada etnia e os diferentes tipos de moradia, a imagem consolidada da “oca” feita de palha só não aparece em uma ilustração (figura 52) de toda coleção “História no Dia-a-Dia”. Mesmo esta ilustração, que supomos seja Waiãpi, contudo, como não possui legenda explicando a construção e que povo costuma fazer este tipo de moradia, não há como afirmar sua relação com esta etnia, o que dificulta a ampliação da idéia de moradias e até mesmo a identificação de povos que moram em contexto outro — vilas nas áreas urbanas, por exemplo as moradias dos Xacriabá do Norte de Minas Gerais. A fixação simbólica em um tipo de moradia é modalidade de estereotipia cultural presente nas coleções analisadas, favorecendo uma visão estática de jeitos de morar e viver dos povos indígenas na história do Brasil.

A moradia de palha é a preferência quando a questão é localizar o indígena em seu espaço social. Quer seja vivendo (figura 46), quer seja cozinhando (figura 47), quer seja comparando a outros tipos de moradias (figura 07), quer seja para indicar lugar de estudo (figura 38).

Se, por um lado, nas duas coleções mantém-se uma imagem de moradia indígena — mesmo os textos indicando suas especificidades — por outro lado há um avanço significativo em relação ao relato de saberes indígenas. A valorização dos bens culturais merece especial atenção, especialmente na coleção “História no Dia-a-Dia”, que indica diversas formas de expressões artísticas, de práticas de vivência em grupo e conhecimentos da natureza (figuras 31 a 34 e 54 a 56).

Temos, contudo, de fazer outra ressalva em relação ao estudo das culturas indígenas. Na coleção “História, imagem & texto”, no seu capítulo 7, “As fontes históricas”, em uma parte específica “fontes orais”, transcrevemos o trecho:

Mas existem também fontes históricas que não são documentos escritos nem iconográficos. São as fontes orais. São as histórias, lendas, contos, anedotas e mitos que passam de geração para geração.

Os índios brasileiros, por exemplo, são povos que registram a sua história oralmente. A maioria das tribos que antigamente vivia no Brasil não registrava sua história e seus costumes em documentos escritos. Tudo o que acontecia no passado era registrado em lendas e tradições orais. Os caciques, os pajés e xamãs, que eram pessoas importantes entre os índios, eram também os que guardavam essas tradições. (ANASTASIA & PAIVA, 2008, p.84 – Livro do 3º ano)

Junto ao trecho, a ilustração (sem legenda, apenas com indicação de autoria — Duke — e ano de produção: 2004) de um índio com ervas, praticando um possível ritual. A imagem em si (figura 45) pode ser relacionada ao texto, que destaca a importância das fontes orais. O que chamou-nos a atenção, contudo, foi o verbo no passado, tanto para indicar as “tribos que antigamente viviam no Brasil”, quanto para se referir aos caciques, pajés e xamãs, sem nenhuma explicitação de continuidade dessas práticas e permanência desses membros nos dias atuais. Há também o uso da palavra “tribos”, que é problemática, haja vista que também remete a uma percepção histórica marcada pelo entendimento de etapas do desenvolvimento humano.

#### *1.1.5. Ilustrações que apresentam padrão de tipo físico para índios brasileiros e Ilustrações que reproduzem indígenas apenas como crianças*

Quanto ao padrão físico dos índios brasileiros, percebemos a manutenção de um tipo: pele parda/vermelha, cabelo preto liso. Construção que permanece em todas as imagens, menos em algumas auto-representações dos índios, que são ilustrações de outros livros utilizados e inse-

ridos na coleção “História no Dia-a-Dia”. Percebemos que nessas ilustrações há menor preocupação com a tipificação dos índios (figuras 31, 33 e 54) e mais com a ação descrita. Freire reafirma a força desta imagem:

Enfiaram na cabeça da maioria dos brasileiros uma imagem de como deve ser o índio: nu ou de tanga, no meio da floresta, de arco e flecha, tal como foi descrito por Pero Vaz de Caminha. E essa imagem foi congelada. Qualquer mudança nela provoca estranhamento. Quando o índio não se enquadra nessa imagem, vem logo a reação: “Ah! Não é mais índio”. Na cabeça dessas pessoas, o “índio autêntico” é o índio de papel da carta do Caminha, não aquele índio de carne e osso que convive conosco, que está hoje no meio de nós. (FREIRE, 2009, p.92-93)

Esta imagem e o lugar ocupado pelo índio: a floresta novamente é reforçada como lugar referencial de inserção dos povos indígenas na contemporaneidade, a miscigenação é banida da representação gráfica. Os ilustradores (ou autores, editores) privilegiam imagens típicas, sem miscigenação.

Percebemos a representação do índio como criança na coleção “História, Imagem & texto” nas ilustrações das páginas 30, 35 e 36 (figuras 15, 41 e 42), no livro do 2º ano; página 08 no livro do 3º ano (figura 57); página 61 no livro do 4º ano (figura 58); e páginas 32, 43, 45, 53 no livro do 5º ano (figuras 04, 11, 15 e 59).

Na coleção “História no Dia-a-Dia”, as representações dos índios como crianças estão nas páginas 17, 18, 97, 98 do livro do 2º ano (figuras 02, 60, 61, 63); página 25 do livro do 3º ano (figura 49), 12 do livro do 4º ano (figura 07); e páginas 26, 27, 37, 55, 57, 59 do livro do 5º ano (figuras 23, 24, 27, 36, 63 e 64).

Ao analisar as imagens que identificamos como representações infantis dos índios, a desproporcionalidade da cabeça em relação ao corpo é característica recorrente em representações que infantilizam os indígenas. Há dois contextos em que estas imagens aparecem nas duas coleções. O primeiro contexto é quando se faz referência às características das crianças em diversas culturas (figuras 15, 41, 42, 57, 60, 61, 63). Outro contexto que merece especial atenção é o da representação de todos os indígenas, quer seja uma representação genérica, quer uma representação geral de um determinado povo (figuras 04, 07, 11, 23, 24, 49, 58).

Ao voltarmos o olhar para a página 53 (figura 15), por exemplo, não podemos deixar de refletir sobre o sentido que se constrói do indígena numa sequência de duas páginas (52 e 53), nas quais vários outros grupos humanos são representados como adultos. Por que privilegiar o indígena como uma criança? Há, nesse contexto, a manutenção de representação que, além de manter os índios no passado e nas florestas, o infantiliza, garantindo a representação de sua inocência presumida, como era entendida pela legislação portuguesa ao longo do período colonial:

Devido à visão do índio como uma criança imatura e indefesa e do estado como seu tutor e protetor, havia neste período a figura do juiz de órfãos, pois cabia aos órgãos do Estado a função de proteger e garantir o bom tratamento aos índios, garantindo-lhes a evangelização, a educação e o amparo de enfermos e órfãos, protegendo-os em suas relações com outros índios e com não índios ... (Caderno SECAD 3, 2007, p.25).

A permanência dessa representação para o Ensino de História e Cultura dos povos indígenas marcou gerações de estudantes que não reconheciam ao índio o direito à sua história e cultura. O silenciamento destes povos é marca nas abordagens tradicionais do Ensino de História, que os apresentava sempre como exóticos e primitivos todos os saberes indígenas. Só recentemente — como pudemos perceber em nossos estudos (últimas duas décadas) — vem sendo gradualmente rompida esta forma de pensar sobre os povos indígenas, como podemos constatar, por exemplo, no livro do 5º ano da coleção “História no Dia-a-Dia”, que faz uso frequente de fontes da história e cultura indígena produzidas por índios.

#### *1.1.6. Ilustrações que situam o indígena no passado e ilustrações que situam o indígena no presente*

A dupla representação passado/presente auxilia-nos a perceber tanto mudanças no tempo quanto imagens cristalizadas sobre a história indígena no Brasil. Nesse processo, quais lugares foram e são atribuídos aos indígenas nas ilustrações?

Cabe retomar a forma como cada coleção foi estruturada, o que orienta a abordagem da história indígena. A coleção “História, imagem & texto” consta no Guia do PNL 2010 com “organização espacial”, o que implica olhar sobre o espaço e o tempo na construção do conhecimento histórico. Cabe destaque especial para o livro do 5º ano, que foi organizado a partir do

estudo da história do Brasil com foco na formação do povo brasileiro, da colônia aos tempos atuais. As representações no tempo sobre as culturas indígenas não estão, contudo, presas ao livro do 5º ano. Nos outros livros da coleção, a história indígena também é abordada.

Identificamos que a relação com o passado indígena está nas ilustrações das páginas 35 e 36 no livro do 2º ano (figuras 41, 42 e 43), 84 e 106 no livro do 3º ano (figuras 45 e 47); página 30 no livro do 4º ano (figura 65); páginas 32, 43, 45, 51 no livro do 5º ano (figuras 03, 06, 11 e 59).

## Figuras 65 e 66

 **Falando de História**

As cidades da América no passado



Duke, 2001

Preste atenção à ilustração acima. Ela se refere aos antigos moradores de nosso continente.

Muito antes da chegada dos europeus à América, havia cidades imponentes por aqui. Você sabia? Elas foram construídas por vários povos que habitavam essas terras.


Os maias foram um desses povos. Suas cidades tinham poucos habitantes, pois a maioria deles vivia no campo. As cidades ficavam destinadas ao culto aos deuses e às trocas de vários produtos. Por isso, quase só os nobres e sacerdotes viviam nas cidades, organizadas em torno de mercados e templos.

Um outro povo que habitava a América chamava-se asteca. Sua capital, Tenochtitlán, ficava onde hoje é a Cidade do México, uma das maiores cidades do mundo. Naquela época, essa cidade já tinha uma população superior a 500 mil pessoas!

**Imponentes:** altos, grandiosos, que se destacam.


30

(ANASTASIA & PAIVA, 2008c, p.30)



**NO TEMPO DOS ASTECAS**


Os astecas eram habitantes de um lugar que hoje se chama México. Eles viveram há muito tempo. As crianças astecas recebiam o nome do dia de seu nascimento, além de um nome próprio.



Ilustrações: Mariângela Haddad

Havia 13 meses no calendário de 260 dias que os astecas utilizavam para dar nomes. Cada mês era dividido em 20 dias, que tinham nomes: jacaré, coelho, flor, jaguar, grama, casa e cervo são alguns deles. Uma criança poderia se chamar Sete Jacaré ou Quatro Cervo.

Várias crianças podiam nascer no mesmo dia. Nesse caso, cada uma recebia ainda um outro nome próprio. Os nomes próprios costumavam descrever um jeito de ser: um menino podia se chamar Peru Bravo e uma menina, Boneca de Jade, por exemplo.



(Adaptado do livro *Astecas*, de Fiona MacDonald, São Paulo: Moderna, 1996.)

16

(RICCI, SANTOS e HORTA, 2008a, p.16)

## Figuras 67 e 68


**4** Releia a carta escrita por Pero Vaz de Caminha e faça uma ilustração do trecho que mais chamou a sua atenção. Mostre seu desenho para os colegas.

**5** A carta de Pero Vaz de Caminha revela um pouco do que os portugueses viram e sentiram ao chegar aqui, pela primeira vez, em 1500. E os nativos desta terra, o que terão sentido ao ver os portugueses chegarem? Imagine que você era um daqueles nativos e que vai contar, para outro grupo indígena, o que sua aldeia sentiu naquele dia. Escreva essa história em seu caderno.

**6** Leia o poema:

Quando o português chegou  
Debaixo duma bruta chuva  
Vestiu o índio  
Que pena!  
Fosse uma manhã de sol  
O índio teria despido  
O português.

(Oswald de Andrade, 1925.)



**7** O que você entendeu do poema? Troque ideias com seus colegas.

**8** Alguns grupos indígenas de língua tupi chamavam a terra em que viviam de Pindorama, "terra das palmeiras". Os portugueses deram outros nomes para a terra que encontraram, antes de chamá-la de Brasil. Você sabe que nomes são esses? Tente descobrir e escreva no caderno.

**9** A música *Pindorama*, transcrita a seguir, reproduz um diálogo entre dois personagens, representados nas cores azul e verde. Leia o texto atentamente e responda no caderno:

- Quem você acha que é a personagem das estrofes verdes e quem é a personagem das estrofes azuis?
- Qual a opinião de cada um deles sobre a chegada dos portugueses ao Brasil?
- Qual a diferença entre os significados da palavra índias na quinta estrofe?
- O que quer dizer: "Não foi nada ocasional / [...] foi envio / Foi um plano imperial"?

78

(RICCI, SANTOS e HORTA, 2008d, p.78)

### DESCOBRIMENTO OU INVASÃO?

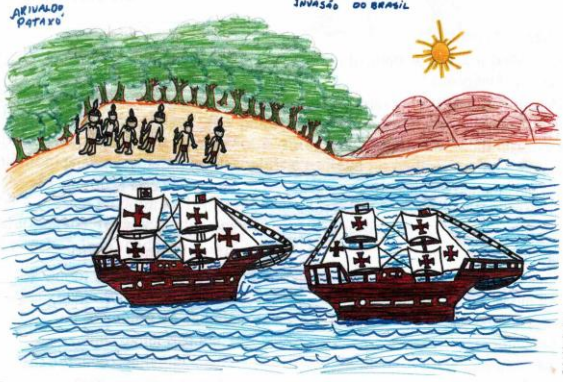
**1** Não existem registros sobre o que sentiram os índios que moravam aqui, em 1500, quando os europeus começaram a chegar. No entanto, muitos povos indígenas da atualidade têm expressado o que sentem e pensam sobre isso. Veja, por exemplo, o depoimento da índia Edineia Aparecida de Jesus Ferreira, da nação Kaingang:

Hoje nas escolas do país inteiro, quando se vai para o segundo ano já se aprende que Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil.

Mas tudo isso é uma grande mentira, porque o nosso povo indígena já ocupava as terras brasileiras e se tinha gente ocupando, morando e cultivando a terra é porque já se tinha um dono. [...]

(Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário. *E assim começou a história que já havia começado...* Londrina / Brasília: Apeart: Peri / MEC, 1999.)

**2** Agora veja como o índio Arivaldo Pataxó ilustrou a chegada dos portugueses:



**3** Descobrimto ou invasão? O que você acha dessa história? Escreva sua opinião no caderno e depois troque ideias com um colega.

80

(RICCI, SANTOS e HORTA, 2008d, p.80)

A coleção “História, imagem & texto”, organizada a partir de “temas”, preocupa-se menos com a construção em relação a um tempo e espaço passados, e mais em função dos temas definidos para cada livro. Cabe salientar que nesta coleção é privilegiada a análise das culturas indígenas no presente, muito superior aos estudos sobre o passado dos índios.

A relação com o passado indígena está nas ilustrações das páginas 16 e 17 do livro do 2º ano (figuras 02 e 66); 98 do livro do 3º ano (figura 50); 12 e 55 do livro do 4º ano (figuras 07 e 09); páginas 26, 27, 78, 80 do livro do 5º ano (figuras 23, 24, 67, 68).

Quais temas são abordados em relação à história dos índios no Brasil? Percebemos a necessidade de dupla abordagem sobre o passado indígena: uma que o identifica no tempo e nos acontecimentos relacionados à história constituída a partir das fontes, outra, mais ligada a um discurso moral, identifica o indígena e seu passado idealizado.

Quanto ao tema da história “verdade” — ou seja, uma história relacionada aos estudos das fontes — percebemos que a história dos índios antes da chegada dos europeus é abordada diretamente apenas numa ilustração (figura 10) relacionada ao texto sobre os sambaquis construídos por povos que viveram no litoral sul do Brasil, como já analisado em relação à atividade. O tema pretérito mais recorrente é o dos primeiros contatos entre povos indígenas e europeus: este assunto é abordado nas figuras 09, 35, 59, 67 e 68. Interessante destacar a idéia de encontro presente nas ilustrações que retratam a chegada dos portugueses, especial atenção para a ilustração da página 80 (figura 68), que foi feita pelo índio Arivaldo Pataxó e inserida no livro do 5º ano da coleção “História no Dia-a-Dia”, e como é utilizada como pretexto para construir atividade de reflexão dos estudantes sobre o assunto. Vale notar então que, neste caso, o uso que se faz do passado histórico serve à evidenciação da chegada dos portugueses, menos ao estudo da história e cultura dos povos indígenas no pré contato ou mesmo depois do contato.

Outro assunto recorrente é o da miscigenação. Sobre esta representação, encontramos relatos diversos. O estereótipo do indígena nu, representado como criança, compartilha espaço com estudos mais específicos sobre características sócio-culturais dos povos indígenas. Por mais que a coleção “História no Dia-a-Dia” demonstre preocupação em romper com o estereótipo das três raças fundantes (africanos, europeus e índios) — buscando entender como mais pro-

fundo e multicultural o processo, o encontro entre diversos povos nas terras do Brasil — ao apresentarem exemplos de etnias indígenas que estão relacionadas ao processo de encontro e formação do Brasil, os indígenas são representados nus e infantilizados em relação às outras imagens de outras culturas e povos representadas em outro conjunto de ilustrações (figuras 08, 09, 14, 15, 23, 25).

A questão da miscigenação é aprofundada no livro do 5º ano da coleção “História, imagem & texto”, como já analisamos. Claramente os autores constroem a imagem do índio-criança e na representação das trocas culturais. Nas figuras 5 e 6, a ilustração relaciona-se à citação do livro “O pensamento mestiço”, de Serge Gruzinski (2001). Curiosa é a paisagem construída para compor a imagem do indígena tocando alaúde (alusão feita no texto sobre culturas compartilhadas). Percebemos o índio idílico, com pinturas no rosto, olhar atento para o instrumento: a composição na ilustração contrasta ao fundo a floresta em tons mais escuros e o marrom da cruz, à terra ao índio vai ficando mais claro até chegar ao alaúde, que representa os tons de marrom. Toda a composição faz-nos lembrar os poemas românticos do século XIX.

Outra questão recorrente sobre o passado dos povos indígenas são imagens que representam outras culturas indígenas das Américas. Neste sentido são destacados os povos da Meso-América e os povos Andinos, especial atenção para maias, asteca e incas. Esta é a única referência à história das culturas indígenas fora do Brasil. Perguntamos: por que esta escolha? Está relacionada aos relatos maniqueístas, forte influência ainda de um ideal que identifica estas sociedades como civilizações em mundo *bárbaro* de índios?

Morais (2009) aponta para a forte influência da historiografia francesa, especialmente Jacques Soustelle (1912-1990), que atribui valores das “grandes civilizações” ocidentais aos povos astecas e incas, desprezando por completo a diversidade de povos que viviam nas Américas quando da chegada dos Europeus no século XV. Este argumento tenta dispor a idéia fatalista de que civilizações grandes dominam as menores e favorece, também, o discurso colonialista, na medida em que considera como “inevitável” a conquista de todos os povos das Américas pelos povos “civilizados” da Europa.

Ao analisar a abordagem da temática (figuras 61, 66 e 67), percebemos formas distintas, tanto nos textos sobre essas culturas americanas, quanto nas ilustrações. A coleção “História, ima-

gem & texto” mantém a leitura clássica, destacando os maias e os astecas, descrevem-nas como povos que habitavam o continente americano muito antes da chegada dos europeus à América, que viviam em “cidades imponentes”. O relato prossegue destacando a importância da religião, a existência de práticas comerciais, e que a população da capital asteca era “superior a 500 mil pessoas!”.<sup>9</sup> A exclamação fecha o texto que relata estes povos. A ilustração destaca não apenas uma pirâmide, possivelmente maia, o possível calendário “Pedra do Sol” e uma pessoa que difere dos outros indígenas quanto aos traços, pois, além das roupas coloridas, o rosto triangular destaca as feições de um povo diferente das outras representações indígenas, geralmente com rostos redondos ou ovalados.

As figuras 61 e 66 são referentes à abordagem das culturas mesoamericanas no livro do 2º ano da coleção “História no Dia-a-Dia”, que faz abordagem diferente. Escolhe um aspecto da cultura asteca, o calendário e sua influência nessa cultura, para propor atividade de reflexão às crianças sobre o nome, sua escolha e a questão da identidade. Como escolha de abertura do capítulo — este aspecto, além do caráter informativo, identifica os povos astecas em sua região e a importância do calendário para esta sociedade —, a abordagem é uma curiosidade para chamar atenção das crianças para o assunto. Sem nenhuma apologia a esta cultura, as ilustrações mantêm esta perspectiva: são imagens de crianças e uma mulher.

Notamos que há a preocupação em caracterizar as vestes das crianças e da mulher que aparecem nas figuras 61 e 66. Apontamos as roupas como indício de valorização da cultura material, culturas em relação às outras culturas, quer seja por conhecimento sobre as vestes, quer seja por outro motivo. O fato é que nas duas coleções é marcado o conhecimento destas civilizações em detrimento de outros povos americanos, dos quais não é citado nenhum aspecto de suas histórias.

A abordagem do passado idealizado dos povos indígenas é identificada tanto no discurso construído, quanto nas imagens nas figuras 41 e 42 (coleção “História, imagem & texto”). Crianças e adultos brincam. O texto contribui para a construção dessa sociedade perfeita destacando que, desde cedo, as crianças indígenas “começavam a aprender o que deveriam fazer quando se tornassem adultas. E aprendiam de uma forma muito especial.” (coleção “História,

---

<sup>9</sup> Citações do livro do 4º ano da coleção “História, imagem & texto”, 2008, p.30.

imagem & texto”, livro do 2º ano, 2008, p.36). O texto prossegue construindo imagem de plena harmonia no processo de ensino das crianças indígenas.

Quanto à representação das culturas indígenas no presente, as imagens que fazem essa relação na coleção “História, imagem & texto” estão no livro do 2º ano (figuras 40 e 44); no livro do 3º ano (figura 57); no livro do 4º ano (figura 58); no livro do 5º ano (figura 15). Já a coleção “História no Dia-a-Dia” apresenta maior volume de ilustrações com foco no tempo presente das culturas indígenas: destacamos as imagens do livro do 2º ano (figuras 20, 46, 60, 61 e 62); do livro do 3º ano (figura 47, 48, 49 e 50); do livro do 4º ano (figuras 07, 08, 51 e 52); do livro do 5º ano (figuras 25, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 35, 36, 38, 54, 63, 64). Cinco ocorrências na coleção “História, imagem & texto”. Na coleção “História no Dia-a-Dia” são vinte e seis ocorrências. Esta diferença quantitativa reflete diferentes formas de abordar e aprofundar o tema.

Nas ilustrações da coleção “História, imagem & texto”, o índio do presente continua na floresta, em apenas uma ilustração não é representado na floresta (figura 58: nesta imagem, como nas demais, o índio-criança está na cidade!). Contudo, perdido aos pés dos moradores da cidade, o indiozinho com pele parda/vermelha está vestido com calção, chinelo e camiseta, em oposição ao que se pode supor das outros personagens, de calçados e calças compridas. A ilustração é utilizada para destacar relato do índio Tempty Suyá, extraído do livro *Parque indígena do Xingu* (1996). No relato, o indígena mostra-se exatamente como a ilustração: assustado e perdido na cidade. O que não é possível aferir é se a imagem do índio é a de uma criança com as características e roupas citadas.

Outra construção no tempo presente interessante é a do índio “esquimó” retratado na ilustração da página 53 do livro do 5º ano (figura 14). Como a maioria dos índios do Brasil ilustrados nessa coleção, ele é infantilizado e estereotipado com traços mongóis (pele parda e olhos puxados). Ilustração semelhante nos traços sobre os esquimós encontramos no livro do 4º ano da coleção “História no Dia-a-Dia” (figura 07). Como nos estudos do passado dos indígenas que só retratavam os astecas, maias e incas, os esquimós são os únicos indígenas americanos fora do Brasil que são retratados nas coleções, e em apenas uma ilustração.

Quer seja na ilustração, quer seja como moradia, os índios sempre na floresta é outro aspecto que os coloca no presente. Esta característica será tratada no último item da análise das ilustrações.

Como estudo do tempo presente indígena, cabe ainda a perspectiva do relato das lendas indígenas que aparece na figura 43 como parte introdutória do assunto que será tratado na coleção. Nesta ilustração, uma mulher narra história para jovens crianças (com traços indígenas, pele parda e cabelos lisos cortados em forma de cuia), narra mitos passados. A ilustração reflete a idéia de transmissão da tradição (da história) pela oralidade.

Na coleção “História no Dia-a-Dia”, há a preocupação em verticalizar a discussão sobre a presença indígena no presente: tanto o texto é construído de forma a clarificar o tempo presente, quanto as ilustrações buscam destacar características específicas das culturas indígenas. A questão da identidade social e da identidade cultural é a principal abordagem da coleção. Em inúmeras ilustrações é clara a particularização do tema, ao apresentar características específicas de cada cultura, como nas ilustrações das figuras 48, 60, 61 e 62, quanto em ilustrações que apresentam a diversidade de povos, como no conjunto 48 a 50 — que busca explicitar a diversidade dos povos indígenas brasileiros.

Uma particularidade que deve ser identificada nesta coleção quanto à temática central são as comunidades indígenas de hoje: o uso de textos e ilustrações produzidos pelos indígenas sobre suas culturas, suas comunidades e formas de organização sócio-política. As ilustrações elaboradas por indígenas mostra-nos claramente o quanto há um estereótipo de índio preso ao passado e não-miscigenado que ainda é forte em nossa sociedade, o qual podemos ver transparecer em inúmeras ilustrações que classificam o indígena dentro de estereótipos estéticos. Os indígenas não se representam como pardos e sempre ornados; há na ilustração um motivo para a pintura do corpo (figuras 31 a 34).

Outro aspecto que deve ser destacado é a preocupação com a apresentação de elementos da cultura material indígena, com destaque para as pinturas e desenhos geométricos de culturas indígenas do norte do Brasil (figuras 25 e 26); para os usos da natureza, seus recursos e a produção de ciência indígena (figuras 54 a 56).

Ao mesmo tempo em que apresenta leituras significativas sobre a história presente dos índios brasileiros, percebemos ainda a permanência de estereótipos nas ilustrações quanto à representação do indígena como defensor da floresta e representado, ainda, dentro de um padrão estético já várias vezes descrito (figuras 63 e 64).

Enfim, sobre a localização temporal dos povos e culturas indígenas, no passado e no presente, — suas abordagens, bem como suas repercussões no Ensino de História — ressaltamos a preocupação com a construção da imagem positiva dos povos indígenas e a incorporação de fontes produzidas pelos indígenas para estudo de suas histórias, o que contribui para a perspectiva do Ensino de História voltado para a valorização das relações étnico-raciais. Ao mesmo tempo, contudo, há ainda representações nas ilustrações que prendem os índios ao passado — e a uma determinada versão do passado — e elaboram discurso idealizado sobre suas sociedades inclusive no tempo presente.

#### *1.1.7. Ilustrações que situam os índios nas florestas*

Em todas as ilustrações estudadas e nas abordagens feitas a elas, percebemos que há uma representação do indígena cristalizada, em que ainda permanecem imagens do índio com biotipo fortemente marcado pela negação da miscigenação, apesar de avanços significativos nos estudos históricos e antropológicos sobre os índios de hoje e de ontem.

Em relação ao lugar dos índios, percebemos que as ilustrações ainda marcam a presença deles nas florestas; somadas aos textos, auxiliam até mesmo na construção do “bom selvagem contemporâneo” como o defensor da natureza (figuras 63 e 64); o “curupira” que afasta os caçadores (figura 57) ou, até mesmo, o bravo guerreiro que no passado viveu na floresta e cuja saga serve de exemplo para os jovens índios (figura 43); ou, quem sabe, como lugar da moradia (figuras 44, 46, 51, 52, 38); ou, simplesmente, como lugar-cenário típico, afinal, mesmo que o texto relacionado à ilustração não construa esse cenário, lugar dos índios é na floresta! (figura 06, 15, 40, 42).

Lugar dos índios é na floresta? E o direito a uma história dinâmica que leva o sujeito para múltiplos lugares? E se o lugar for a floresta, por que a imagem recorrente é dicotômica: es-

paço urbano, civilizado, e floresta, não-civilizado? Quais as repercussões para o Ensino de História? E a prática da Lei 11.645?

Estas são algumas questões que nos inquietam e auxiliam a refletir sobre os reais lugares dos índios no Brasil.

Entendendo os processos interculturais que marcaram a história das sociedades, não é possível entender o índio como preso à floresta. Existem hoje movimentos indígenas para reconhecimento de sua identidade nas cidades. A *Revista Diversas*, da UFMG, em seu número 17 (agosto de 2009), descreve, por exemplo, a situação de índios que buscam integração nas cidades:

Um capítulo especial de segregação social e espacial nas grandes cidades brasileiras tem os povos indígenas como protagonistas. *Empurradas para o interior do país ao longo dos séculos, muitas etnias fazem hoje percurso inverso, em direção às cidades – onde chegam a reconstruir seu modo de vida original, a exemplo de Campo Grande (MT), em cuja periferia encontra-se um loteamento do povo terena.*

Realidade pouco relatada, o desaldeamento atinge, contudo, dimensões consideráveis: segundo o Censo de 2000 do IBGE, *pelo menos 383 mil índios já residiam em áreas urbanas no início da década, representando 52% de sua população total.* A motivação do deslocamento é ampla e comporta desde conflitos internos nas aldeias e pressão econômica pelo uso das terras até a busca por trabalho, além de serviços de educação e saúde. Mas, também, desejo de vivência urbana, ou direito de ir e vir, como qualquer outro grupo da sociedade.

*A integração ou a vida desses povos no meio urbano, no entanto, ainda é marcada por desafios imensos, como a favelização, a fragilização dos laços identitários e questões de registro social, que remetem à sua condição tutelada – a carteira de identidade indígena nem sempre é aceita em bancos e serviços públicos de saúde, por exemplo. Um problema que faz toda a diferença no reconhecimento da cidadania desses brasileiros. Sua segregação encontra, por outro lado, o preconceito que confronta a legitimidade de sua identidade – relacionada à vida na natureza – com a condição de “índio urbano”. Um índio falso, pois.* (Ana Maria Vieira, 2009 - Grifos nossos)<sup>10</sup>

A identidade está no lugar em que a pessoa vive? Acreditamos que a identidade também está no *lugar de viver*, contudo não há um lugar de viver único para cada cultura e o que o sujeito é não o deixa após deslocamento regional.

<sup>10</sup> VIEIRA, Ana Maria. *Diversa Revista da Universidade Federal de Minas Gerais*. Ano 8, n.17, agosto de 2009. Disponível em <http://www.ufmg.br/diversa/17/index.php/populacoes/direito-de-quem>. Acesso em 20 de maio de 2012.

Reconhecer a dinamicidade das sociedades indígenas, seus processos históricos marcados não apenas pelo extermínio, mas, sobretudo, pela capacidade de sobreviver e buscar, nos tempos atuais, o reconhecimento de direitos — dentre eles o direito à mudança no Ensino de História, com reconhecimento de seu protagonismo na história do Brasil e, também, o direito a construir narrativas de suas histórias e a história do Brasil — é uma das atividades relacionadas ao Ensino de História que deve propor e instigar o estudante a refletir a história como processo que não é particular a uma comunidade específica — especialmente nos tempos atuais, marcados por intensas trocas e relações entre povos.

As mudanças estão acontecendo. Pudemos perceber que o que está na Lei 11.645/08 não surgiu ao acaso, é fruto de mudanças significativas nas pesquisas sobre história e cultura dos povos indígenas, pesquisas que os identificam não mais como povos exterminados ou em vias de extermínio, mas como sociedades dinâmicas que se adaptaram e sobreviveram às investidas do mundo ocidental.

Por meio de negociações, prevaricações, submissões, migrações, resistências e reafirmação cultural, os povos indígenas sobreviveram e reivindicam seu lugar tanto no passado como no presente da história do Brasil. Parte dessa afirmação requer a atenção especial nas práticas escolares e publicações didáticas, que devem garantir o reconhecimento do protagonismo histórico desses povos.

## Considerações Finais

### *No Meio do Caminho*<sup>1</sup>

(Carlos Drummond de Andrade)

*No meio do caminho tinha uma pedra  
Tinha uma pedra no meio do caminho  
Tinha uma pedra  
No meio do caminho tinha uma pedra.*

*Nunca me esquecerei desse acontecimento  
Na vida de minhas retinas tão fatigadas.  
Nunca me esquecerei que no meio do caminho  
Tinha uma pedra  
Tinha uma pedra no meio do caminho  
No meio do caminho tinha uma pedra.*

Introduzir com este poema de Drummond tem significado especial na trajetória desta pesquisa. Da escolha do tema à escrita final, várias pedras foram se somando, o caminho não foi simples e as escolhas foram o que são: atos de seleção, de exclusão e de afirmação de caminhos escolhidos.

A retina foi, nesse percurso, apresentada às imagens que, de objetos que entendíamos como “imagens para serem lidas” (MANGUEL, 2001), passaram a ser entendidas como portadoras de estatuto próprio de observação que nos convida ao mundo do sensível (MENESES, 2012).

Para chegar até aqui, algumas escolhas se fizeram necessárias e, como apresentamos na Introdução, foram colocadas antes mesmo da entrada no Mestrado em 2010.

O estudo dos impactos da Lei 11.645/08 sobre os livros didáticos de História que constam do Guia do PNLD de 2010 foi ponto fundamental de nossa pesquisa, o que nos levou a estabelecer os critérios já apontados de escolha das coleções, escolhidas pela comparação dos Guias do PNLD de 2004 e do Guia elaborado para 2010, o qual sofreu influência direta da Lei 11.645/08.

---

<sup>1</sup> ANDRADE, Carlos Drummond de. *Antologia Poética*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. 344 p.

Estabelecido o recorte para seleção do material de estudo, procuramos fazer uma escolha dentro das pesquisas possíveis sobre os livros didáticos. Optamos pelo estudo das imagens, especificamente as ilustrações sobre história e cultura dos povos indígenas.

A escolha desse tipo de imagem trouxe outras pedras que nos levaram a parar e pensar: como estudar as imagens? Existe alguma metodologia específica? O que implicaria decodificar em palavras as imagens observadas? Por que escolher ilustrações e não outro tipo de imagem, como a fotografia ou pinturas históricas traduzidas nos espaços dos livros didáticos?

Os primeiros estudos sobre análise de imagens com que tivemos contato foram com os da produção germânica desenvolvida por Erwin Panofsky (2001). Como foi apresentada no capítulo 3, sua teoria instigou reflexão sobre pesquisa com uso de imagens ao propor estágios de entendimento dos impactos das imagens: pré-iconográfico, iconográfico e iconológico. A partir de sua proposta, entendemos que as imagens devem ser consideradas manifestações do meio sócio-cultural em que foram produzidas e que seu estudo caminha do *visual* para a *visu- alidade* (MENESES, 2012). Ou seja: da percepção concreta da imagem, de sua captura pelos olhos, até o jogo de trocas simbólicas entre imagem e observador.

Ao fazer a leitura de Knauss (2006) e Meneses (2012), foi possível perceber limites nas propostas dos estudos de Panofsky, na medida em que as imagens não podem ser entendidas ou decodificadas de forma mecânica. Entende-se que a pesquisa, tanto na História, quanto no Ensino de História que faz uso das imagens, deve partir de sua compreensão como fonte a qual deve ser considerada não apenas no universo em que foi produzida, como também em relação a outras fontes.

Meneses (2012) destaca ainda a necessidade de problematizar a idéia de que a visão é desprovida de intencionalidades. Ao fazer isso, ele aponta para a contribuição de Panofsky — que entende as imagens como representações simbólicas da sociedade — para, em seguida, ampliar esta noção afirmando que não há uma “unidade normativa de abordagens e métodos” (MENESES, 2012, p.260) que possam ser aplicados nos estudos de imagens. Ou seja: ao escolher a imagem com fonte no campo da História e do Ensino de História, é necessário entender a dimensão da visualidade como elemento que deve estar presente num contexto relacional com outras fontes capazes de “encaminhar a problemática histórica proposta” (MENESES, 2012, p.260).

Compreender que não há um método ou fórmula acabada para o estudo das imagens foi igualmente útil, já que fica evidente a necessidade de busca em outros campos do conhecimento, que não a História, chaves para uso das imagens na pesquisa — campos como a Linguística, por exemplo.

Durante o percurso das escolhas da pesquisa, foi particularmente importante a aproximação com os textos de Norbert Elias (1994, 2000). Os estudos sociológicos de Elias sobre processos de exclusão característicos de nossa sociedade — a partir do par grupos dominantes, estabelecidos, e grupos excluídos ou dominados, *outsiders* — esclareceram-nos os processos de exclusão, que não são apenas físicos, mas também simbólicos.

Entende-se que os processos de estigmatização e exclusão das sociedades indígenas foram (são) marcados pela atribuição de características pejorativas que podem ser observadas na nomeação dos índios a partir da homogeneização cultural, na não-percepção das diferenças entre as comunidades indígenas — que são, com recorrência, indicadas a partir do termo genérico “índio” — e nas representações visuais dessas comunidades. Passamos então a nos perguntar: como as ilustrações utilizadas em livros didáticos representam a história e cultura dos povos indígenas?

Já acreditávamos que os autores de livros didáticos estavam atentos aos cuidados quanto à construção e afirmação de estereótipos nos seus textos — atenção minimamente relacionada às orientações quanto a cuidados sobre os estudos étnico-raciais nos textos, que consta nos editais para inscrição de obras didáticas para compor o Guia do PNL, tanto de 2004, quanto de 2010, como também pela influência de pesquisas que se avolumavam, tanto no campo da História, quanto nos da Antropologia e Sociologia a partir dos anos 1980 que passaram apontar mais fortemente para o protagonismo social e histórico dos povos indígenas.

Como já havíamos experimentado como autor de livros didáticos, ficou-nos a dúvida quanto aos critérios de inserção de ilustração nas coleções, cuja incorporação nos livros nem sempre passam pelo crivo do autor. Quando as ilustrações são encomendadas pelos autores da coleção a ilustradores, indicando-lhes a elaboração de imagens ilustrativas sobre determinado tema (povos indígenas, por exemplo), há, da parte do ilustrador, um processo de interpretação do tema a partir de concepções estéticas e estruturas imagéticas baseadas em modelos dados *a priori*.

Perceber a ação do ilustrador e sua criação na construção do livro didático foi nossa principal motivação, o que levou-nos a dedicar esforços para analisar as ilustrações nos livros didáticos de História.

As ilustrações são as principais imagens utilizadas nos livros didáticos das séries iniciais, chegando a corresponder a mais de ¼ de todas as páginas das coleções analisadas. Só a constatação de seu uso em todas as páginas já justificava atenção especial ao tema.

A partir da constatação da importância das ilustrações, passamos a destacar a importância do trabalho do ilustrador e seu impacto sobre toda a coleção. Em meio à negociação editorial estabelecida por autores, editores e ilustradores — marcados, como analisado no capítulo 3, por uma cultura visual e histórica — o ilustrador cria representações sobre a história entre o verdadeiro e o imaginado, representando contemporaneamente cenas históricas. Nesse sentido, o ilustrador é tão autor como os escritores dos textos, pois criam, negociam, intervêm colaborativamente em todos os livros da coleção.

Consideramos que nossa pesquisa avançou na exploração de um tipo de imagem pouco estudada no campo da História das Imagens e no Ensino de História. Quanto aos estudos de História das Imagens, é importante dizer que em 2011, no III Encontro Nacional de Estudos da Imagem — ocorrido em Londrina-PR, entre 03 e 06 de maio — o único trabalho apresentado que examinava as potencialidades do estudo das ilustrações em livros didáticos foi o nosso.<sup>2</sup>

Para o campo do Ensino de História, entendemos que a principal contribuição de nosso trabalho esteja relacionada à pesquisa envolvendo ilustrações utilizadas em livros didáticos de História. Acreditamos que, ao refletir sobre as ilustrações como *ilustrações históricas que elaboram saberes históricos*, destacamos a importância didática desse tipo de imagem, que não pode ser deixado em segundo plano nas análises dos livros didáticos. Mais do que a preocupação quanto à estética do livro, a preocupação com esse tipo de imagem refere-se ao tipo de impacto que as ilustrações escolhidas têm sobre a prática docente.

Ao refletir sobre as representações da história dos indígenas nas coleções estudadas, percebemos que a Lei 11.645/08 não impactou as coleções no período imediato a sua publicação, pois

---

<sup>2</sup> Site do III Encontro Nacional de Estudos da Imagem. Disponível em .....  
<http://www.uel.br/eventos/eneimagem/2011/index.php/>. Acesso 10/08/2012.

o movimento, muito mais amplo, já motivava a reflexão dos autores antes mesmo da publicação da referida lei.

Também destacamos a ausência de impacto da Lei 11.645/08 sobre as ilustrações nas coleções estudadas. Como já havíamos adiantado, não houve modificação das ilustrações utilizadas nas edições de 2001 e 2008, as mudanças legais não influíram nas escolhas das ilustrações para compor as coleções. Com isso, pudemos perceber que, apesar de avanços já considerados no estudo da história e cultura dos povos indígenas, permanece o uso de imagens estereotipadas, com grande recorrência de padrão físico uniformizado para retratar o índio, geralmente colocado na floresta. Estas são representações que não ajudam a avançar na problematização da questão indígena na sociedade brasileira. Refletir sobre os potenciais educativos das imagens que levam em consideração a mobilização de outra ordem de interpretação do mundo é fundamental para um Ensino de História que seja focado na problematização de temas a partir do uso de diferentes recursos (fontes) de estudo.

Ao analisarmos as ilustrações, percebemos a permanência de estereótipos sobre os povos e culturas indígenas. Em alguns casos, quando a imagem não tinha apelo meramente ornamental, pudemos perceber a intervenção dos autores dos livros didáticos, que utilizaram dos estereótipos para construção positivada dos povos indígenas. Há, no entanto, uma recorrência de ilustrações históricas que reafirma representações preconceituosas sobre os povos indígenas e suas culturas nas duas coleções. Ao citar o historiador David Gordon White, Manguel destaca a construção da imagem como elemento de compreensão da humanidade e de diferenciação entre o *eu* e o *outro*:

Demônios, bárbaros, erros de Deus ou da natureza, homens e mulheres selvagens, essas criaturas de fora da civilização são os outros, os estranhos, aqueles que não são como nós, um modelo da nossa sombra. Em última análise, diz White, não conseguimos compreender o que significa ser humano sem ter alguma experiência do inumano. (MANGUEL, 2001, p.131)

Pudemos perceber que velhos estereótipos são ainda mantidos e trazem à tona a percepção de que as transformações culturais ocorrem, contudo, no seu tempo longo e sem a perda dos laços e estereótipos que a constituíram no passado, principalmente em uma sociedade como a brasileira: diversa e marcada por intensas disputas de poder, que, além de econômico e político, são também disputas de poder simbólico.

Principalmente a partir da década de 1980, houve grandes avanços técnicos que promoveram a melhoria gráfica e editorial das ilustrações, veiculadas em cores. Desde a produção — onde estão envolvidos interesses econômicos das editoras, que usam ilustrações — até sua apropriação pela criança — que ao pegar o livro é seduzida pelas imagens, que não requerem um olhar seguindo da esquerda para a direita e nem exigem a compreensão do sentido dos códigos (letras e palavras) — há um caráter dialógico nas imagens: elas não são inertes e dóceis em relação a seu observador. As ilustrações são veículos que traduzem informações que interagem com o sujeito nas páginas dos livros didáticos antes dos textos.

Essa capacidade de fazer interagir, encantar, é que faz das imagens no geral — e particularmente das ilustrações nessa pesquisa — tão importantes para o Ensino de História. As ilustrações convidam o sujeito para um *mundo da história ilustrada*, ou seja: um mundo em que o real foi potencializado pela interpretação do fato histórico (ou do personagem histórico) relacionado à ilustração. Nesse sentido, elas (as ilustrações) convidam o observador a entrar num mundo fantástico, como considerou Held:

A obra fantástica — bem como qualquer outra — é, ao contrário, a obra imaginável. Tocamos numa primeira dificuldade, ou mesmo numa primeira contradição da obra fantástica: em oposição à obra dita "realista", que descreve o que cada um pode observar, o que cada um pode viver, ela nos propõe o que parece inimaginável e que, no entanto, um dia foi imaginado. O que nos leva, de bom ou de mau grado, a examinar mais de perto as relações entre o real e o imaginário. (HELD, 1980, p.23)

Durante a pesquisa percebemos que há, nestas ilustrações, uma pretensão de aproximação com o real. Contudo, há, também, uma margem imaginativa nestas imagens, já que elas foram produzidas sob o signo da criação, geralmente a partir de uma narrativa de processo, evento ou fato histórico. Trata-se, neste caso, de uma obra imaginável. Mas imaginável também a partir de elementos da produção historiográfica, advindas de narrativas, de vestígios do passado e de descrições. Assim, a ilustração histórica não se distancia do suposto real histórico, embora também se efetive orientada pelo pressuposto de que é possível, e necessário, imaginar o passado.

*A ilustração histórica para livros didáticos é, então, um gênero específico de imagem, evidenciando determinados usos do passado histórico em que o ilustrador exerce certa margem de imaginação, em diálogo com informações e orientações do real histórico construído a partir*

do estudo das fontes por historiadores e levadas pelos autores dos livros didáticos para as coleções estudadas.

Não se trata, portanto, meramente, de uma tensão entre o imaginário e o real, mas de negociações, numa mesma imagem, em composição com legendas, atividades, outras imagens e textos.

Noutro trecho de sua reflexão, Held aponta para elementos fundamentais na relação entre ilustração e imaginação histórica sobre povos indígenas: “[na narração fantástica há] uma presença de seres irreais... Definição frágil, no entanto: o que é o irreal na narração fantástica? os próprios seres ou também, muitas vezes, suas maneiras de se comportar?” (HELD, 1980, p.23)

No caso da ilustração histórica em livros didáticos de História para crianças, estes seres são, em alguma medida, os indígenas brasileiros. Chegamos a eles, como retorno do passado, através de crônicas, narrativas de viajantes... São aproximações!

Mas, para composição da narrativa histórica, os autores passam a requerer (não sabemos a partir de qual época) que os livros tenham imagens destes personagens históricos, sobretudo aqueles do *encontro original*, mesmo que elas não existam com a materialidade que a fotografia, posteriormente, reproduzirá. Confeccionam-se imagens aproximadas do real histórico orientadas pelas descrições dos autores e pela formação histórica dos ilustradores. Surgem seres, indígenas brasileiros, informados pela objetividade do real da história e, ao mesmo tempo, pela irrealidade conferida pela imaginação criadora no uso do passado.

Um dos pré-requisitos desta representação é o de que os indígenas sejam imagináveis, críveis. Há que se elaborar representações próximas do que vigora no senso comum e no que se conhece do real histórico. Outro pré-requisito é que os indígenas sejam diferenciados em relação a outros seres e personagens históricos. Seus comportamentos, objetos e adornos conferem essas singularidades, garantindo a estabilidade narrativa das ilustrações históricas e, ao mesmo tempo, sua credibilidade. Desta forma, a ilustração histórica de indígenas, sua história e cultura, é elaborada dentro de determinados limites de razoabilidade e de plausibilidade já vigentes na aprendizagem social da história, o que nos faz também compreender que estas

representações reproduzam, muito comumente, estereótipos vigentes sobre as culturas indígenas no Brasil Contemporâneo.

Esta é, aliás, outra questão significativa: as ilustrações históricas dos livros didáticos são criações contemporâneas, geralmente representando um tempo histórico pregresso sobre o qual pouco se sabe. Cria-se, assim, uma ficção histórica por meio da imagem. Os cenários em que estão indígenas brasileiros são paisagens imaginárias elaboradas a partir do que se supõe terem sido os indígenas do encontro original e dos primeiros tempos de contato.

Outra questão diz respeito ao fato de que estas imagens do encontro parecem fixar-se no tempo, conferindo aos indígenas brasileiros uma face única, imutável e indelevelmente presa à estereotipia. Os seres imaginados — indígenas brasileiros do passado, representados por meio de ilustrações ficcionais — são imagináveis, críveis, verdadeiros no sentido da credibilidade que lhes conferem as ilustrações. Ontologicamente, podemos dizer que os indígenas e culturas indígenas ilustrados nos livros didáticos podem ser reais históricos. Há neles uma potência dialógica, uma capacidade de informação da história, embora eles não sejam *imagens produzidas no devir histórico*, mas no *tempo corrente de produção do livro didático*, na maior parte das vezes. Há, neste caso, um misto de ficção e realidade, com ultrapassagem da dicotomia que separou — ou pretendeu separar — a ficção da vida em curso. Não são, portanto, imagens inautênticas. São representações imaginárias comprometidas com a realidade histórica, orientadas e produzidas para ensinar sobre história e culturas indígenas do Brasil. O processo de elaboração de legendas para as ilustrações históricas em livros didáticos já sinaliza para esta tentativa ou intenção de garantir à ilustração um estatuto de verdade. A indicação de autoria da imagem já é um dos dados relevantes postos a ver que sinaliza para sua confecção.

As ilustrações são um tipo de fonte histórica que chegam à sala de aula. Uma fonte produzida, imaginada, forjada no processo de elaboração do livro didático de História, o que exigirá, ou exigiria, certamente, uma abordagem especial em sala de aula. O lugar de sua inserção no livro didático de História — e não (imaginemos!) no livro didático de Literatura — já confere às ilustrações um estatuto de verdade, de realidade. Poderíamos dizer que estas ilustrações criam realidades históricas com determinadas peculiaridades uma vez inseridas em livros didáticos especificamente de História.

Podemos dizer que as análises das ilustrações e seu contexto nos livros didáticos orientaram-se por dois movimentos centrais. O primeiro diz respeito à reflexão sobre fontes históricas. O segundo, envolvido no primeiro, diz respeito à compreensão da história e culturas dos povos indígenas.

Quanto à primeira questão, consideramos:

a) o estatuto das ilustrações explicitado no Manual do Professor e as orientações dadas aos professores para sua utilização no cotidiano escolar. Esta consideração levou-nos a aferir orientações significativas para a sua utilização em sala de aula, compreendidas no bojo das transformações mais recentes pelas quais passa o Ensino de História.

b) o status conferido ao ilustrador na coleção, e indícios de (des) articulação do trabalho do (s) ilustrador (es) à proposta da coleção; indício de articulação, ou não, do trabalho dos ilustradores ao dos autores. Neste caso, aferimos uma diferença entre as coleções, com impactos nos resultados quanto ao tratamento reflexivo da história e culturas indígenas. Sendo assim, podemos dizer que o trabalho editorial multiautoral pode ser interferente nas concepções a respeito das culturas dos povos indígenas e de outros povos também.

c) a presença ou ausência de tratamento informativo, explicativo ou narrativo para as ilustrações (legendas com informações de autoria e explicações ou análises relativas às mesmas). A presença e conteúdo das legendas foram considerados elementos fundamentais para suscitar análises sobre a própria imagem e sobre a história e culturas dos povos indígenas, orientando imaginações, interpretações e vislumbres culturais. Também consideramos que, sendo o livro didático um impresso mediador de práticas, utilizado sob crivo também dos docentes, a ausência de legendas pode ser, por um lado, uma lacuna, mas pode também deixarem mais livres as possibilidades interpretativas da imagem, favorecendo a imaginação histórica, movimento que, sabemos, também ocorre se a legenda estiver presente. Sendo assim, o conteúdo da legenda pode ser tanto imaginativo, favorecendo a criação histórica em sala de aula, como sua ausência pode ser considerada, também, uma opção de ensino-aprendizagem.

d) o local de inserção das ilustrações no corpo do texto (ao lado de outras ilustrações, ao lado de outros textos verbais, nas atividades, no corpo do texto-narrativo etc). O lugar de inserção

foi considerado, na análise, um recurso discursivo valioso, interferente nas apropriações que se podem fazer em sala de aula.

e) a abordagem das ilustrações na composição narrativa da obra — há proposição de sua análise no livro, ou interpretação e compreensão das mesmas como fontes históricas? Neste caso, foi valiosa a observação relacionada ao estatuto da ilustração na composição das obras, com apreciações com relação aos usos do passado e do presente para os povos indígenas suscitadas pela consideração das ilustrações como fonte ou como adornos estéticos. As relações entre estética e política, neste caso, foram fundamentais para a análise feita.

Quanto à segunda questão, consideramos:

As ilustrações específicas dos povos indígenas configuram uma compreensão de sua historicidade, da dinamicidade de sua história e culturas?

A questão 2 foi visualizada através de:

a) apresentação da diversidade dos povos indígenas. Neste caso, tanto nas ilustrações, como nas legendas ou textos, fomos orientados pela problematização da diversidade ou univocidade dos povos indígenas. Consideramos a oscilação entre essas duas perspectivas com considerações relacionadas ao desafio diante da sedução pela abordagem unívoca das culturas.

b) apresentação da história dos povos indígenas do Brasil compreendendo sua experiência no passado, suas lutas e sua condição no tempo presente. Avaliamos os usos do passado histórico por meio das ilustrações e também as visões do presente para as culturas indígenas. Neste caso, observamos usos canônicos do passado indígena associados a narrativas da história do Brasil. No tempo presente, observamos a presença da idealização do bom selvagem contemporâneo, com uso do passado histórico, e compreensão dos povos indígenas do presente como ícones morais para as futuras gerações, sem, contudo, nem sempre ter proporcionado ao leitor a compreensão das lutas históricas e contemporâneas que evidenciam os povos indígenas como sujeitos do processo em curso.

c) a apresentação da dinamicidade das culturas indígenas, com apresentação de bens culturais plurais e usufruto cultural ampliado e não-estereotipado. A observação também evidenciou oscilação entre idéias relacionadas à univocidade e à dinamicidade, também apontando desa-

fos nessa superação. Numa das coleções, foi observado o uso do estereótipo para, exatamente, combatê-lo, o que exige certamente o uso de estratégias especiais de mediação pedagógica. De modo geral, o que se observou foram disposições voltadas à superação de estereótipos, com recursos variados. Esta análise considerou os indígenas como sujeitos históricos e a ruptura com noções essencializadas de cultura indígena, favorecendo a compreensão da pluralidade e diversidade dos povos indígenas — o que nem sempre foi observado nas obras, evidentemente. Esta análise levou em consideração as lutas indígenas como constitutivas de sua história e cultura, e também como elementos para análise da construção republicana, parte constitutiva da conquista dos direitos dos povos indígenas.

d) a compreensão das culturas tradicionais em sua singularidade, sem estereotipia.

e) a consideração de que, em se tratando de obra voltada para ensino de história para crianças, na obra estejam abordadas/representadas crianças indígenas, e que esta representação esteja isenta de estereotipia. Neste caso, especialmente, observamos um recurso recorrente, que foi a representação dos povos indígenas por meio da imagem-criança ao lado de outros povos singularizados como figuras adultas. Esta opção leva-nos a inquirir sobre o estatuto de sujeito histórico conclamado, mas ainda não assumido de fato, pela representação icônica.

Antes de finalizarmos nossas considerações finais, cabe uma última reflexão:

Para além das ilustrações, outras imagens são utilizadas nos livros didáticos: fotografias, reprodução de quadros e xilogravuras históricas, dentre outras. Como está sendo realizada a seleção das imagens que compõem os livros didáticos pelas editoras após a regulamentação da Lei 11.645/08?

A partir de toda crítica à criação estereotipada das imagens sobre história e cultura dos povos indígenas é necessário cuidado ao refletir sobre a história ensinada e a aproximação dos alunos às fontes históricas. Preocupa-nos que, junto à crítica quanto aos estereótipos, apaguem-se as fontes, desconsiderem-se construções históricas sobre os povos indígenas brasileiros elaboradas em contexto anterior às críticas atuais, como as imagens produzidas por viajantes do século XVI ao XIX, por exemplo, Hans Staden ou Jean-Baptiste Debret. Essas e outras imagens são símbolos de representações de uma época e não podem ter suas importâncias desconsideradas.

Há que se evitar o apagamento histórico dessas representações. Elas nos auxiliam a compreender outros tempos e, em grande medida, constituem contraponto importante para análise das atuais medidas de valorização da história e cultura dos povos indígenas nas escolas.

Há que se propor a atividade de problematização das fontes, e esse exercício, ao ser levado aos estudantes, pode ser feito utilizando-se tanto representações atuais, pautadas nas novas diretrizes, quanto por representações de outros tempos que, entendidas como produto de um dado momento histórico, auxiliam não só a compreender a época em que foram elaboradas, mas, também, na reflexão contemporânea sobre a temática em estudo.

Outras questões também nos perseguiram. Como estas realidades históricas são significadas no espaço escolar? Em que medida autores e ilustradores dialogam, sabendo que no contexto atual o protagonismo desses profissionais vem diminuindo frente à formação dos grandes grupos editoriais multinacionais?

Durante a pesquisa percebemos a potencialidade da pesquisa nas escolas, para verificar as práticas pedagógicas e os efetivos usos das ilustrações em situação de ensino, bem como as interações dos estudantes com este tipo de imagem. Meneses (2012) apontou para avanços necessários nos estudos da imagem que significam a ampliação da noção de consumo para o a de apropriação e interlocução, acreditamos que estudo das ilustrações e sua apropriação no contexto escolar é um avanço significativo que está ainda por ser feito em relação à ilustração histórica.

Outro desdobramento desta pesquisa sobre ilustrações históricas em livros didáticos envolveria aplicação de questionário e possível recolhimento de depoimentos com profissionais envolvidos na produção dos livros didáticos, especialmente autores e ilustradores, o que poderia potencializar questões que envolvem as escolhas feitas durante a produção das ilustrações.

Para os dois desdobramentos que vislumbramos, a contribuição mais significativa que trouxemos à tona foi a reflexão sobre as ilustrações históricas e seu poder de intervenção criadora no Ensino de História.

## Coleções Didáticas de História Analisadas:

1. ANASTASIA, Carla Maria Junho. *Histórias, Imagens & Textos: 2º ano: manual do professor/ Carla Maria Junho Anastasia, Eduardo França Paiva*. Belo Horizonte: Dimensão, 2001a. (Coleção História, imagens & textos).
2. \_\_\_\_\_. *Histórias, Imagens & Textos: 3º ano: manual do professor/ Carla Maria Junho Anastasia, Eduardo França Paiva*. Belo Horizonte: Dimensão, 2001b. (Coleção História, imagens & textos)
3. \_\_\_\_\_. *Histórias, Imagens & Textos: 4º ano: manual do professor/ Carla Maria Junho Anastasia, Eduardo França Paiva*. Belo Horizonte: Dimensão, 2001c. (Coleção História, imagens & textos)
4. \_\_\_\_\_. *Histórias, Imagens & Textos: 5º ano: manual do professor/ Carla Maria Junho Anastasia, Eduardo França Paiva*. Belo Horizonte: Dimensão, 2001d. (Coleção História, imagens & textos)
5. \_\_\_\_\_. *Histórias, Imagens & Textos: 2º ano: livro do aluno/ Carla Maria Junho Anastasia, Eduardo França Paiva*. Belo Horizonte: Dimensão, 2008a. (Coleção História, imagens & textos)
6. \_\_\_\_\_. *Histórias, Imagens & Textos: 3º ano: livro do aluno/ Carla Maria Junho Anastasia, Eduardo França Paiva*. Belo Horizonte: Dimensão, 2008b. (Coleção História, imagens & textos)
7. \_\_\_\_\_. *Histórias, Imagens & Textos: 4º ano: livro do aluno/ Carla Maria Junho Anastasia, Eduardo França Paiva*. Belo Horizonte: Dimensão, 2008c. (Coleção História, imagens & textos)
8. \_\_\_\_\_. *Histórias, Imagens & Textos: 5º ano: livro do aluno/ Carla Maria Junho Anastasia, Eduardo França Paiva*. Belo Horizonte: Dimensão, 2008d. (Coleção História, imagens & textos)
9. RICCI, Cláudia Sapag; SANTOS, Lorene dos; HORTA, Célio Augusto da Cunha. *História no Dia-a-Dia*. 2º ano. 1ª ed. Belo Horizonte: Formato, 2001a. (Coleção História no Dia-a-Dia)
10. \_\_\_\_\_. *História no Dia-a-Dia*. 2º ano. 1ª ed. Belo Horizonte: Formato, 2001b. (Coleção História no Dia-a-Dia)
11. \_\_\_\_\_. *História no Dia-a-Dia*. 2º ano. 1ª ed. Belo Horizonte: Formato, 2001c. (Coleção História no Dia-a-Dia)
12. \_\_\_\_\_. *História no Dia-a-Dia*. 2º ano. 1ª ed. Belo Horizonte: Formato, 2001d. (Coleção História no Dia-a-Dia)
13. \_\_\_\_\_. *História no Dia-a-Dia*. 2º ano. 2ª ed. São Paulo: Atual, 2008a. (Coleção História no Dia-a-Dia)

14. \_\_\_\_\_. *História no Dia-a-Dia*. 3º ano. 2ª ed. São Paulo: Atual, 2008b. (Coleção História no Dia-a-Dia)
15. \_\_\_\_\_. *História no Dia-a-Dia*. 4º ano. 2ª ed. São Paulo: Atual, 2008c. (Coleção História no Dia-a-Dia)
16. \_\_\_\_\_. *História no Dia-a-Dia*. 5º ano. 2ª ed. São Paulo: Atual, 2008d. (Coleção História no Dia-a-Dia)

## Referências Bibliográficas

1. ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Os índios na história do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010. 167 p.
2. ANDRADE, Carlos Drummond de. *Antologia poética*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. 344 p.
3. ARBACH, Jorge Mtanios Iskandar. *O fato gráfico: o humor gráfico como gênero jornalístico*. 249 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação, Jornalismo e Linguagem) - Escola de Comunicação e Artes (ECA), Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2007.
4. BAITELLO JÚNIOR, Norval. As imagens que nos devoram Antropofagia e Iconofagia. São Paulo: encontro Imagem e Violência, 2000. Disponível em .....  
<http://www.cisc.org.br/portal/pt/biblioteca/finish/7-baitello-junior-norval/5-as-imagens-que-nos-devoram-antropofagia-e-iconofagia.html>. Acesso em 26 de julho de 2012.
5. BARBOSA, Antônio José. Prefácio. In.: SILVA, Aracy Lopes da & GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Orgs.) *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. 4ª ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 2004. p.13. (1ª edição – 1995)
6. BARDIN, Laurence. *Análise do Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977. p. 95-141.
7. BATISTA, Augusto Gomes e GALVÃO, Ana Maria de O. *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
8. \_\_\_\_\_. *Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. 206 p.
9. BERGAMASCHI, Maria Aparecida. A temática indígena no Ensino de História: possibilidades para diálogos interculturais? In: FONSECA, Selva G. e GATTI JÚNIOR, Décio (Orgs.) *Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia: Edufu, 2011. p.295-304
10. BEZERRA, Holien G., LUCA, Tânia, R. de. Em Busca da qualidade – PNLD História – 1996-2004. In: SPOSITO, Maria E. B. (Org.) *Livros Didáticos de História e Geografia*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 24-53
11. BITTENCOURT, Maria F. Circe. *Livros didáticos e conhecimento histórico. Uma história do saber escolar*. 370f. Tese (Doutorado em História) – Departamento de História, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1993.
12. \_\_\_\_\_. *Livros didáticos entre textos e imagens*. BITTENCOURT. Circe (org.). *O saber histórico em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2001. p. 69-90.

13. \_\_\_\_\_. Identidade Nacional e Ensino de História do Brasil. In.: Leandro Karnal (org.) *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. – 5ª ed. – São Paulo: Contexto, 2007. p. 185-204
14. BOHNSACK, Ralf. A interpretação de imagens segundo o método documentário. In: WELLER, Wivian e PFAFF, Nicolle (Orgs.). *Metodologia de pesquisa qualitativa em Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p.114-134.
15. \_\_\_\_\_. A interpretação de imagens e o método documentário. *Sociologias*, n.18, p.286-311, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/soc/n18/n18a13.pdf>. Acesso em 26 de julho de 2012.
16. Anais do 17º COLE, Campinas, SP: ALB, 2009. Disponível em .....  
<http://www.alb.com.br/porta.html>. Acesso em 8 dez. 2009. ISSN: 2175-0939.
17. BRASIL. *Programa Nacional do Livro Didático/PNLD*. Ensino Fundamental Valores Negociados – por títulos. Disponível em ..... <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-dados-estatisticos>. Acesso em 10 de dezembro de 2011.
18. BRASIL. *Educação Para Todos: Caminho para mudança*. 31 de maio de 1985. Presidente: José Sarney; Ministro da Educação: Marco Maciel. Disponível em .....  
<http://www2.senado.gov.br/bdsf/bitstream/id/200466/1/educacaoparatodos.pdf>. Acesso em 22 de fevereiro de 2012.
19. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *O que é o Plano Decenal de Educação para todos/ MEC/SEF*. Brasília: MEC/SEF, 1993. 8 p. Disponível em .....  
<http://biblioteca.planejamento.gov.br/biblioteca-tematica-1/textos/educacao-cultura/texto-167-o-que-e-o-plano-decenal-de-educacao-para-todos.pdf>. Acesso em 22 de fevereiro de 2012
20. BRASIL. Congresso Nacional. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em .....  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em .. 09/08/2012.
21. BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos PNLD 2004: História / Ministério da Educação*. Brasília: MEC, 2001.
22. BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos PNLD 2005: História / Ministério da Educação*. Brasília: MEC, 2002.
23. BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos PNLD 2010: História / Ministério da Educação*. Brasília: MEC, 2009.
24. BURKE, Peter. *Testemunha ocular: História e imagem*. Bauru/SP: EDUSC, 2004.
25. CAMARGO, Isaac Antônio. *Imagem: representação versus significação*. In: GAWRYSZEWSKI, Alberto (Org.) *Imagem em debate*. Londrina: Eduel, 2011. p.205-218.

26. CAMPOS, Claudinei José Gomes. *Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde*. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília (DF), n.57, v.5, p.611-614, set.out. 2004.
27. CAPELATO, Maria Helena Rolim. *Multidões em cena: propaganda política no Vargasismo e no Peronismo*. Campinas,SP: Papirus; FAPESP, 1998. 311 p.
28. CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Introdução a uma história indígena. In: \_\_\_\_\_ . (Org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992. p.09-24.
29. CASSIANO, Clélia Cristina de F. *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)*. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), São Paulo, 2007.
30. CERTEAU, Michel de. *História e Psicanálise: entre ciência e ficção*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 253 p.
31. CHARTIER, Roger. *História cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987. 243 p.
32. \_\_\_\_\_. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v.11, n.5, p.173-191, 1991.
33. \_\_\_\_\_. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP; Imprensa Oficial SP. 1999. 159 p.
34. \_\_\_\_\_. *A ordem do livro*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994. p.7-9.
35. CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p.549-566, set./dez.2004.
36. CRUZ, José Dalvo Santiago da. *Os índios nos livros didáticos de História do Brasil do ensino fundamental: uma leitura crítica e propositiva de abordagens interdisciplinares da Antropologia com a História*. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), São Paulo, 2009.
37. DA MATTA, Roberto. Digressão: A fábula das três raças, ou o problema de racismo à brasileira. In: \_\_\_\_\_. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993. p.55-85
38. DARNTON, Robert. O que é a história do livro? *Revista ArtCultura*, Uberlândia, v.10, n.16, p.155-169, jan.-jun.2008.
39. DIAS, Gonçalves. *Antologia Poética*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 1969.
40. DIDÁTICA DA HISTÓRIA. (Vários autores). Coleção “Como bem ensinar”. Petrópolis, RJ: Vozes. 2010. 158 p.

41. ELIAS, Norbert e SCOTSON, John. *Os estabelecidos e outsiders*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000. 224 p.
42. ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. 201 p.
43. FARIA FILHO, Luciano M. de. Os Projetos de Brasília e a Questão da instrução no nascimento do Império. In: VAGO, Tarcísio M... *et. al* (orgs.). *Intelectuais e Escola Pública no Brasil: século XIX e XX*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009. p. 19-45.
44. FERNANDES, Luiz E. & MORAIS, Marcus V. Renovação da História da América. In: KARNAL, Leandro (Org). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2009. p.143-162
45. FERRO, Marc. *Falsificações da História*. Lisboa: Europa-América, 1994. 268 p.
46. FONSECA, Selva G. *Caminhos da história ensinada*. Campinas, SP: Papyrus, 1993. 169 p.
47. FONSECA, Thaïs N. de L. “Ver para compreender”: arte, livro didático e a história da nação. In: SIMAN, Lama M. de C. e FONSECA, Thaïs N. de L. (orgs.). *Inaugurando a História e Construindo a Nação: Discursos e imagens no ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 91-121.
48. FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco idéias equivocadas sobre os índios. In: SISS, Ahyas; MONTEIRO, Aloísio Jorge de J. (Orgs.). *Educação, cultura e relações interétnicas*. Rio de Janeiro: Quartet: EDUR, 2009. p.80/105.
49. FREITAS, Itamar. A pesquisa sobre as temáticas indígenas nos livros didáticos de História (1980/2010). Parte I do texto base da palestra proferida no Simpósio Regional da Anpuh-AL. Maceió, 23 set. 2010. Disponível em .....  
<http://itamarfo.blogspot.com/2010/11/pesquisa-sobre-as-tematicas-indigenas.html>. .....  
Acesso em 09/08/2012.
50. GALLOIS, Dominique Tilkin (Org.). *O Patrimônio cultural imaterial e os povos indígenas*. São Paulo: Iepé, 2006. 92 p.
51. GIANNINI, Isabelle Vidal. Os índios e suas relações com a natureza. In: GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. *Índios no Brasil*. Brasília: MEC, 1994. 279 p.
52. GINZBURG, Carlo. *O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício*. São Paulo: Cia. das Letras, 2007. 454 p.
53. 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*. 116 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2007.
54. GONÇALVES, Carlos Walter. *Os (Des) Caminhos do Meio Ambiente*. 12ª ed. São Paulo: Contexto, 2005. 148 p.

55. GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. Imagens contraditórias e fragmentadas: sobre o lugar dos índios nos Livros Didáticos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.77, n.186, p.409-437, maio/ago.1996.
56. HAGEMEYER, Rafael Rosa. Representar a história através de imagens: entre a reconstrução e a analogia. In: GAWRYSZEWSKI, Alberto (Org.) *Imagem em debate*. Londrina: Eduel, 2011. p.39-58.
57. HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Summus Editorial, 1980. 238 p.
58. HÖFLING, Eloisa de Mattos. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: Em foco o Programa Nacional do Livro Didático. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n.70, Abril/00. Disponível em .....  
<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a09v2170.pdf> Acesso em 22 de fevereiro de 2012.
59. JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. Lisboa: Edições 70, 2008. 173 p.
60. KARNAL, Leandro (Org.) *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 5ª Ed. São Paulo: Contexto, 2007. 215 p.
61. KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual. *Revista ArtCultura*, Uberlândia, v.8, n.12, p.97-115, jan.-jun. 2006.
62. \_\_\_\_\_. Aproximações disciplinares: história, arte e imagem. *Revista Anos 90*, Porto Alegre, v.15, n.28, p.151-168, dez.2008.
63. KODAMA, Kaori. Uma missão para letrados e naturalistas: “Como se deve escrever a História do Brasil”. In: MATTOS, Ilmar Rohloff de. *História do ensino da história no Brasil*. Rio de Janeiro: Access, 1998.p.9-30.
64. LAPLANTINE, François. *Aprender Antropologia*. São Paulo: Brasiliense, 1988. (n. pags. 205)
65. LIMA, Pablo Luiz de O. Cultura e história indígena na elaboração de materiais didáticos. In: PEREIRA, Júnia Sales; RICCI, Cláudia Sapag (Orgs). *Produção de materiais didáticos para a diversidade: patrimônio e práticas de memória numa perspectiva interdisciplinar*. V.III. Belo Horizonte: Labepuh/UFMG, Faculdade de Educação e Centro Pedagógico da UFMG, Caed UFMG; Secad/ MEC, 2010. p.101-117.
66. LIMA, Fabricia M. L.; CUNHA, André V. C. S. A representação dos povos indígenas nos livros didáticos de história: um olhar pós-PNLD. Disponível em .....  
[http://www.anpuhpb.org/anais\\_xiii\\_eeph/textos/ST%2003%20-%20Fabricia%20Maria%20Lucas%20Lima%20TB.PDF](http://www.anpuhpb.org/anais_xiii_eeph/textos/ST%2003%20-%20Fabricia%20Maria%20Lucas%20Lima%20TB.PDF). Acesso em 23 de julho de 2012.
67. LUCA, T. R. de. Livro didático e estado: explorando possibilidades interpretativas. In: ROCHA, Helenice Aparecida; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza.

- (Org.). *A história na escola . Autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2009, v. 1, p. 151-172.
68. MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. 358 p.
  69. MARIANO, Nayara R. Cordeiro. *A representação sobre índios nos livros de história do Brasil*. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação. Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa-PB, 2006.
  70. MATTOS, Ilmar Rohloff. Introdução. ROCHA, Helenice A. B; REZNIK, Luís, MAGALHÃES, Marcelo de S (Orgs.). *A história na escola: livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p.13-27.
  71. MAUAD, Ana Maria. Olhar para ver e conhecer: fotografia e os sentidos da história. In: GAWRYSZEWSKI, Alberto (Org.) *Imagem em debate*. Londrina: Eduel, 2011.
  72. MELO, Ciro Flávio Bandeira de. *Senhores da história e do esquecimento: a construção do Brasil em dois manuais didáticos de história na segunda metade do século XIX*. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2008. 223 p.
  73. MENESES, Ulpiano T Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, história visual. Balanço provisório, propostas cautelares. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 23, nº 45, 2003. p. 11-36
  74. \_\_\_\_\_. História e imagem: iconografia/iconologia e além. In: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo. *Novos Domínios da História*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p.109-134
  75. MIRANDA, Sônia R.; LUCA, Tânia R. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, V. 24, nº 48, 2004. p. 123-144
  76. MOLINA, Ana Heloisa. Imagem e reconstrução do conhecimento histórico: investigando a organização de conceitos históricos a partir de imagens no ensino fundamental e médio. In: MANINI, Miriam Paula; MARQUES, Otacílio Guedes; MUNIZ, Nancy Campos (Orgs.) *Imagem, memória e informação*. Brasília: Ícone Editora e Gráfica, 2010. p.167-184.
  77. MONTEIRO, Diogo Francisco C. Índios e iconografia didática: análise das representações em manuais de História do Brasil (1922-1996). In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS CULTURAIS E IDENTIDADES E RELAÇÕES INTERÉTNICAS, 2009, Universidade Federal de Sergipe. Aracaju: 2009.
  78. MUNAKATA, Kazumi. Produzindo livros didáticos e paradidáticos. 218 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 1997.

79. OLIVEIRA, Teresinha S. Olhares que fazem a “diferença”: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. *Revista Brasileira de Educação*, n.22, p.25-34, jan-abr.2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a04.pdf>. Acesso: 23 de julho de 2012.
80. PAIVA, Eduardo F. *História & Imagem*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 120 p.
81. PANOFSKY, Erwin. *Significado nas Artes Visuais*. São Paulo: Perspectiva, 2001. 439 p.
82. PEREIRA, Júnia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei nº 10.639. *Revista Estudos Históricos*, CPDOC-FGV, n.41, p.21-43, 2009.
83. PEREIRA, Nilton M. As representações do Outro nos livros didáticos de História do Brasil e na Espanha: uma leitura inicial. *Revista Ibero-americana de Educação*, n.50/6, 20 de outubro de 2009. Disponível em ..... <http://www.rioei.org/deloslectores/3087Pereira.pdf>. Acesso: 23 de julho de 2012.
84. REZNIK, Luís. O lugar da História do Brasil. In: *História do ensino da História no Brasil*. MATTOS, Ilmar Rohloff de. Rio de Janeiro: Access, 1998. p.67-90
85. RIBEIRO, Renilson R. A questão do “outro” e os livros didáticos. *Revista Fatos & Versões*, v.2/n.4, Jul./Dez. 2010. Disponível em ..... <http://200.233.146.122:81/revistadigital/index.php/fatoeversoes/article/viewFile/222/185>, Acesso: 22 de julho de 2012.
86. SECAD. *Cadernos SECAD 3: Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola*. Brasília, DF: MEC, 2007. 133 p.
87. SILVA, Aracy Lopes da & GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Orgs.) *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. 4ª ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 2004. 575 p.
88. SIMAN, Lana M. de C. Pintando o descobrimento: o ensino de História e o imaginário de adolescentes. In: SIMAN, Lama M. de C. e FONSECA, Thais N. de L. (orgs.). *Inaugurando a História e Construindo a Nação: Discursos e imagens no ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 149-170.
89. SOMMER, Doris. *Ficções de Fundação: os romances nacionais da América Latina*. Tradução de Gláucia Renate Gonçalves e Eliana Lourenço de Lima Reis. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004. 488 p.
90. TODOROV, Tzvetan. *A Conquista da América: A Questão do Outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1993. 263 p.
91. ZAMBONI, Ernesta; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Povos Indígenas e Ensino de História: memória, movimentos e educação*. Disponível em [http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_antteriores/anais17/txtcompletos/sem12/COLE\\_3908.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais17/txtcompletos/sem12/COLE_3908.pdf). Acesso em 20 de maio de 2012.