

OS INDÍGENAS NO PERÍODO COLONIAL DO BRASIL, NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: IMAGENS QUE PERMANECEM, LEITURAS QUE SE RENOVAM

PAULO AUGUSTO TAMANIN¹

GABRIEL ALVES DOS SANTOS²

RESUMO

Este artigo problematiza as imagens dos indígenas do Brasil Colonial no livro didático de História. Ele é resultado de uma pesquisa em andamento financiada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Objetivamos abordar as imagens acerca dos indígenas nos livros Didáticos e observar as possibilidades de leituras dos conteúdos visuais para o ensino de história. Por conseguinte, nossa metodologia se organiza a partir da análise de dois livros didáticos de História do Ensino Médio, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 2018. Nos embasamos, principalmente, nos escritos de Raminelli, Fernandes, Burke, Santaella, Bittencourt, Puntoni e Monteiro. Como resultado, constatamos que ainda há representações distorcidas e genéricas acerca dos indígenas. Logo, a formação continuada para professores que os prepare para a leitura de imagens se torna fundamental na pesquisa e ensino de História atuais.

Palavras-chave: análise de imagens; histórias e culturas indígenas; ensino de história; PIBIC.

¹ Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN). Doutor em História (UFSC), com estágio Pós-Doutoral em História pela (UFPR/CAPES). E-mail: paulotamanini@uern.br ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6963-2952>

² Graduando e Bolsista CNPq/ PIBIC no curso de História da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. E-mail: gabrielalves@alu.uern.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3158-6043>

THE INDIGENOUS PEOPLE IN THE COLONIAL PERIOD OF BRAZIL, IN THE HISTORY TEXTBOOK: IMAGES THAT REMAIN, READINGS THAT ARE RENEW

ABSTRACT

This article problematizes the images of the indigenous people of Colonial Brazil in the History textbook. It is the result of an ongoing research funded by the Institutional Program for Scientific Initiation Scholarships (PIBIC) from the State University of Rio Grande do Norte (UERN). We aim to approach the images about the indigenous people in the textbooks and observe the possibilities of reading the visual contents for the teaching of history. Therefore, our methodology is organized based on the analysis of two High School History textbooks, approved by the National Textbook Program (PNLD) in 2018. We are mainly based on the writings of Raminelli, Fernandes, Burke, Santaella, Bittencourt, Puntoni and Monteiro. As a result, we find that there are still distorted and generic representations about indigenous people. For this reason, continuing education for teachers that prepares them for reading images becomes essential in the current History research and teaching.

Keywords: image analysis; indigenous stories and cultures; history teaching; PIBIC.

INTRODUÇÃO

O índio não se chamava nem se chama de índio. O nome 'índio' veio dos ventos dos mares do século XVI, mas o espírito 'índio' habitava o Brasil antes mesmo de o tempo existir e se estendeu pelas Américas para, mais tarde, exprimir muitos nomes, difusores da tradição do Sol, da Lua e do sonho.

Kaká Werá Jecupé.

Este artigo problematiza as representações imagéticas dos indígenas do Brasil Colônia no livro didático de História. Parte de uma pesquisa em andamento financiada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), este artigo discute acerca das ilustrações que contribuem para disseminar as visões deturpadas sobre as etnias indígenas. Para

fontes dessa verificação, foram escolhidos os livros didáticos *História Global*, de Gilberto Cotrim, da editora Saraíva, volume único e destinado a todos os anos do Ensino Médio; e o livro *História: das cavernas ao terceiro milênio*, destinado ao 2º ano do Ensino Médio, da editora Moderna. Ambos foram aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2018.

Cotejamos os estudos de Ronald Raminelli (1996), Florestan Fernandes (2006), Pedro Puntoni (2002) e John Monteiro (1994) que versam sobre as visões eurocêntricas, idiosincrasias e particularidades das populações indígenas – culturas, resistências e conflitos – no Período colonial. Para uma discussão sobre a hermenêutica das imagens, selecionamos os escritos de Lucia Santaella (2012) e Peter Burke (2004). A respeito do ensino de história e do livro de didático, apoiamos nos escritos de Circe Bittencourt (2004), Jaime Pinsky e Carla Pinsky (2020) e de Giovani da Silva e Ana Maria da Costa (2018).

Metodologicamente, partimos da análise de três ilustrações, dando maior ênfase à interpretação e formulação de problemas do que propriamente às descrições figurativas ou estéticas. Cientes da importância de se treinar o olhar para compreender melhor a linguagem não verbal, ainda mais em uma contemporaneidade marcada pela (re) produção imagética, partimos do pressuposto que a alfabetizar-se visualmente

[...] significa adquirir os conhecimentos correspondentes e desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são seus modos específicos de representar a realidade (SANTAELLA, 2012, p. 10).

Portanto, a leitura de imagens requer um certo preparo sistemático de professores, que precisam ser capacitados teórica e metodologicamente para isso. Não basta ao professor mostrar as imagens. É preciso, em sala de aula, fazer abordagens, inquiri-las e problematizá-las. Nesse sentido, Burke (2004) aduz que existem distintas maneiras para conceber se ler as imagens, desde a análise iconográfica e à interpretação iconológica. A primeira centra-se muito no que a

imagem demonstra e, a segunda, ultrapassa o universo descritivo, analisando elementos como o contexto de produção de tais fontes.

A APLICABILIDADE DAS IMAGENS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

As representações visuais nunca se fecham nelas mesmas, ou seja, elas comunicam algo, falam de algo, insinuam algo. Uma das formas mais comuns de representar se dá pela utilização das ilustrações que, por vezes, também são reproduzidas nos livros didáticos.

Chamamos a atenção para as ilustrações que tentam representar os grupos indígenas. Bittencourt (2004) afirma que visões simplistas e homogeneizantes sobre os povos indígenas que habitavam o Brasil Colônia são questionadas por pesquisadores e historiadores desde o século XX, porque, na maioria das vezes, aparecem como sujeitos passivos.

Uma das principais questões levantada acerca das ilustrações presentes nos livros didáticos de História é o fato de elas apenas reforçar o que está dito no texto escrito. Essa insistência talvez seja influência de uma postura marcadamente positivista da escrita e ensino de História.

Embora a introdução de gravuras e mapas no ensino de História, há cerca de um século, e a multiplicação de imagens apresentadas atualmente como material didático demonstrem a importância desse recurso na cultura histórica escolar, a reflexão sobre o papel que efetivamente desempenham no processo de ensino e aprendizagem é escassa. As imagens são meros recursos para motivar e ilustrar o curso de História? Na afirmação de Serrano, são utilizadas para "concretizar" noções abstratas, tais como a de tempo histórico, proporcionando aos alunos formas de presenciar outras experiências não vivenciadas por eles. E como os alunos provenientes de uma geração formada pela saturação de imagens se relacionam com a iconografia escolar ou a apresentada pela escola como estudo? As imagens "tecnológicas" dos computadores trazem mudanças substantivas para a aprendizagem de História e substituirão livros didáticos? (BITTENCOURT, 2004, p. 70).

Os recursos imagéticos porque devem ser tratados como fontes de ensino e de pesquisa acadêmica e, conseqüentemente, devem ser arguidas, “a imagem não pode estar lá apenas para confirmar o que o texto preceitua” (TAMANINI, MORAIS, 2020, p. 43).

Perceber o universo visual na perspectiva da pesquisa é dar subsídios, materiais, instrumentais analíticos que permitam e ajudem o alunado a fazer uma leitura de imagens mais adensada, teoricamente estruturada e assentada em pressupostos metodológicos plausíveis.

O conceito de representação vem sendo muito importante nas últimas décadas para a História Cultural. “Representar é, pois, fundamentalmente, estar no lugar de, é presentificação de um ausente; é um apresentar de novo, que dá a ver uma ausência” (PESAVENTO, 2004, p. 40).

Para a leitura imagética, a representação é essencial, visto que ela não se encerra nela mesma, mas carrega consigo outros aspectos que se interligam ao significado, à interpretação e ao sentido que determinada imagem possui. O ausente presentificado na iconografia é o Outro, o diferente, mas a diferença é essencial para conviver em sociedade – questão sensível de grande relevância para o ensino de história.

Em março de 2008, foi sancionado a Lei n.º 11.645, que “(...) tornou obrigatória a inclusão de conteúdos de histórias e culturas indígenas (e também das afro-brasileiras e africanas) para alunos do Ensino Fundamental e Médio, de escolas públicas e particulares do país” (SILVA; COSTA, 2018, p. 67). Tal lei reforça a necessidade de se discutir amplamente a diversidade étnico-racial dentro do ambiente escolar e, conseqüentemente, fora dele.

Dessa forma, quando se busca conhecer o *outro*, abre-se espaço para a diversidade, para a desconstrução de preconceitos e estereótipos que limitam demasiadamente o entendimento a respeito dos povos nativos, de seu passado, de seu presente, (e por que não de seu futuro?). Por conseguinte,

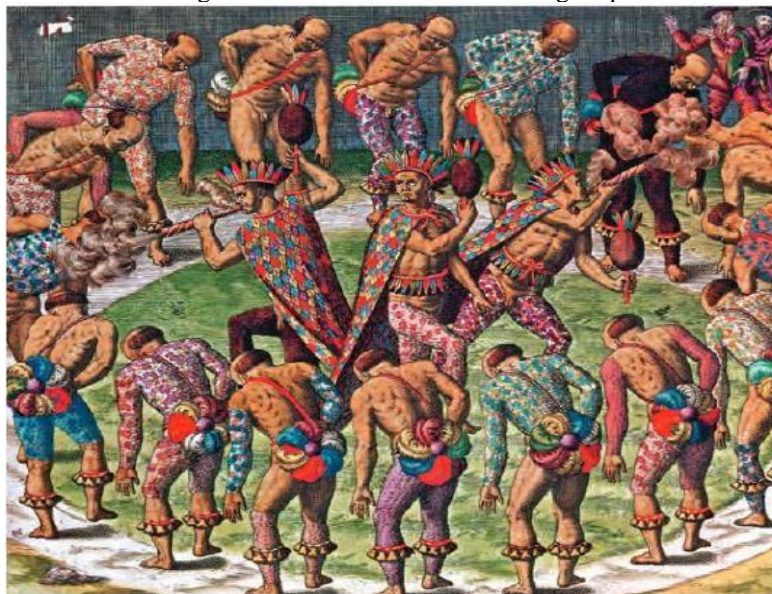
[...] é na infância e na adolescência, portanto, durante o período em que se frequenta a escola, que se recebe uma série de informações sobre outras culturas e sobre outros povos. Poucos terão, após essa fase, oportunidade de aprofundar e de enriquecer seus conhecimentos sobre os outros seja através de viagens, romances, mostras de filmes internacionais, seja prosseguindo seus estudos. Neste contexto, o livro didático é uma fonte importante, quando não a única, na formação da imagem que temos do Outro (TELLES, 1987, p. 89, apud GRUPIONI, 1995, p. 486).

Já se pode, há algum tempo, observar a existência de livros didáticos de História que buscam apresentar dentro de seu repertório analítico uma iconografia que ultrapasse a natureza ilustrativa. Utilizar imagens como fontes históricas é o grande objetivo, talvez a síntese da leitura não unicamente verbal. Assim, pois, vejamos algumas representações.

Nesta empreitada, escolhemos dois livros didáticos, ambos aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 2018. O primeiro é *História Global*, volume único destinado para todo o Ensino Médio, da Editora Saraiva.

O segundo é *História: das cavernas ao terceiro milênio*, destinado ao 2º ano do Ensino Médio, da editora Moderna. Justificamos que o motivo da seleção de ambos os materiais foi feito sob critérios de disponibilidade física e digital, de modo que a edição da Saraiva já possuíamos fisicamente; a edição da Moderna conseguimos encontrar nos meios digitais. Selecionamos 3 imagens. Atentemos para elas.

Imagem 1 - Ritual da Santidade do Jaguaripe



Fonte: Livro didático *História: das cavernas ao terceiro milênio*.

A ilustração acima se encontra na edição do livro da editora Moderna, especificamente no capítulo 2, intitulado “A colonização Portuguesa da América”. Ela se encontra na parte inferior direita da página. Observa-se que os indígenas retratados, pintados num colorido com cores fortes, são da etnia Tupinambá e Tamoio. Os Tupinambá encontrados no centro da cena são conhecidos, segundo Florestan Fernandes (2006), apoiado nos relatos de cronistas do período colonial, como caraíbas, responsáveis por conduzir o ritual da Santidade. Os caraíbas, vistos como feiticeiros pelos cronistas, seguravam em suas mãos uma espécie de cabaço, chamados de maracás. Vainfas (2001, p. 216) se referindo aos caraíbas, explica que:

[...] de tempos em tempos, vinham uns velhos índios que chamou feiticeiros - de mui longes terras, recebidos com grande regozijo nas aldeias, alojados em maloca especial, para pregar numa grande cerimônia. Apresentava-se então o dito "feiticeiro" segurando uma cabaça mágica, a que os índios chamavam maracá, ornada com plumas, olhos, cabelos, nariz, e punha-se a falar com ela até entrar em transe. Os índios o rodeavam, bailando em passos ritmados uma melodia triste e monótona (como depois contaria Jean de Léry),

e de súbito já não era ele, "feiticeiro", quem falava, mas o espírito do ancestral abrigado na cabaça de poderes mágicos. Pregava então o dito feiticeiro ou, por meio dele, o ancestral morto, para que os índios não mais trabalhassem, que os alimentos nasceriam da terra por si mesmos e as flechas caçariam sozinhas no mato. Que as velhas se tornariam moças, que haveriam de matar e comer seus inimigos, que os grandes guerreiros se tornariam imortais - e tudo isso dizia em verdadeiro frenesi que contagiava a aldeia inteira, sobretudo as mulheres, contou Nóbrega, que as viu endemoniadas, contorcendo-se no chão e escumando pela boca. Nóbrega chamou a esta festa de Santidade [...].

A imagem é de autoria do gravurista Theodore de Bry, europeu que, segundo Schwarcz e Starling (2018, p. 38), [...] jamais esteve na América, mas se transformou no seu mais renomado retratista da época. O que a vista não enxergava a imaginação desenhava." Por conta disso, questiona-se como Theodore de Bry pode representar grupos indígenas se o autor sequer esteve no Brasil? Esta indagação não é abordada no livro, que, ao contrário parece cancelar o trabalho dos cronistas.

O questionamento acima não pode ser desconsiderado, ainda mais para o ensino da História do Brasil Colonial. A disseminação da gravura pelos livros de diferentes tempos e editoras reforça os estereótipos e naturaliza as representações, ainda mais por se tratar de uma imagem que se apoia em relatos eurocêntricos.

É necessário enfatizar que muitas representações imagéticas acerca dos grupos indígenas, são resultantes de relatos de pessoas que não testemunharam a cultura nativa do Brasil. Raminelli (1996, p. 51) afirma, "[...] a representação do índio como gentio, como cristão e colono-tutelado seria o principal trunfo dos religiosos para permanecerem no comando das comunidades ameríndias."

As explicações religiosas renderam longos debates sobre a natureza ameríndia. Buscava-se, sobretudo, identificar os motivos que fizeram desses povos gente tão diferente do que se via na Europa. As conclusões jesuítas eram uma forma de buscar assimilar e aproximar a cultura desses povos a sua.

No caso de grupos confrontados com outras culturas, ocorrem duas reações opostas. Uma seria negar ou a ignorar a distância cultural, assimilar os outros a nós mesmos ou a nossos vizinhos pelo uso de analogia, seja esse artifício empregado consciente ou inconscientemente. O outro é visto como o reflexo do eu (BURKE, 2004, p. 153)

Imagem 2 - Padre Vieira convertendo os índios do Brasil



Fonte: Livro didático *História: das cavernas ao terceiro milênio*.

A imagem dois foi retirada do mesmo material e capítulo da anterior. Podemos visualizar que ela faz referência ao trabalho de catequização da Companhia de Jesus, em solo brasileiro. Ao comparar as duas primeiras imagens, percebemos que há dois paradigmas, há duas perspectivas, e que parecem ser antagônicas no modo de se conceber os indígenas: a Figura 01 mostra um grupo de nativos violentos e preparados para o conflito, e, em contraste, a Figura 02 evidencia nativos que se ajoelham e se submetem aos jesuítas (BRAICK; MOTA, 2016, p. 40).

Uma questão emerge, a saber: embora não se deva negar a intenção missionária dos jesuítas em ensinar os princípios do cristianismo católico romano para os indígenas, de modo análogo, também não se deve polarizar a discussão enquanto

à forma como foi feita. Monteiro (1994) explica que, ao longo do século XVII se podia falar da existência de padres jesuítas que possuíam escravizados nativos em suas casas. A desestruturação dos grupos nativos pelos representantes do cristianismo católico também se deu pela via da submissão e pela imposição de serviços forçados, mesmo que de maneira geral pregassem ser contra a escravidão. É válido mencionar que o combate à escravidão era aquela específica exercida pelos colonos.

Uma outra discussão interessante envolve a resistências indígena. No mesmo capítulo se fala pouco sobre as revoltas e resistências indígenas contra o jugo colonial. Excetuando o relato do cronista Hans Staden³, não há outra menção. Apesar disso, é preciso reconhecer a importância desse relato, mesmo sabendo de suas limitações, como a visão eurocêntrica (quando tal cronista se reporta aos nativos como selvagens etc.). O século XVII, por exemplo, foi marcado por uma série de mobilizações indígenas contra a colonização, que por esse período começava a explorar expressivamente o interior do Brasil – um dos principais motivadores dos conflitos.

Citemos o exemplo da Guerra dos Bárbaros, explicada por Puntoni (2002). O historiador escreve sobre a Guerra do Açu, conflito que fez parte da Guerra dos Bárbaros, dada nos sertões das capitanias do Norte (Rio Grande, Ceará, Paraíba, Pernambuco etc.), na segunda metade do século XVII.

A Guerra do Açu mobilizou várias iniciativas coloniais para conter, subjugar e/ou exterminar os grupos ameríndios, que segundo os colonizadores, causavam a desordens. Um dos principais grupos “bárbaros” (que não colaboravam na época para o projeto colonizador) que se rebelou foi os tapuias, pertencentes à etnia dos janduís, habitantes da região chamada de Açu. (PUNTONI, 2002)

³ Europeu que veio para o Brasil e, certa vez, foi capturado pelos Tupinambá, sendo seu prisioneiro de guerra e observador dos rituais e da cultura dessa etnia.

Os conflitos mencionados ajudam a entender a história do período colonial do Nordeste brasileiro. Revisitar estas narrativas ajuda a compreender o lugar e o papel sociológico que as tantas etnias que habitavam o Brasil antes da chegada dos portugueses tinham.

Imagem 3 - Família de indígenas capturada e escravizada por bandeirantes



Fonte: Livro didático *História Global*.

A terceira e última imagem foi retirada do livro didático da Saraiva, especificamente do capítulo 18, intitulado “A conquista da América”. A cena parece ser recorrente na maioria dos livros didáticos de História que trata do Período Colonial: as bandeiras de apresamento. Para a História Colonial, já se naturalizou afirmar que os bandeirantes foram responsáveis pela captura e escravização dos indígenas. A gravura é de autoria do artista francês Jean-Baptiste Debret, produzida no ano de 1834. Identificamos que no capítulo observado, são tematizadas as resistências dos

povos nativos e que são tratadas genericamente. “As frequentes fugas individuais e coletivas, as revoltas esporádicas e, principalmente, a resistência ao trabalho imposto pelos colonizadores e missionários caracterizaram a reação indígena aos aldeamentos jesuíticos” (COTRIM, 2016, p. 257).

A Figura 3, enquadra três bandeirantes que capturaram duas mulheres indígenas juntamente com suas proles, quatro crianças. Não há nenhum escrito sobre a cena; nenhuma questão sobre a violência, sobre a dor, sobre o medo foi levantada. Como pesquisadores da área de História, registramos nosso inconformismo ante a passividade de como a cena é simplesmente posta em um material didático sem as devidas arguições!

Observando as imagens, surgem os questionamentos: que tipo de resistências foram aquelas? Como se arrolavam? Quais as estratégias e/ou táticas utilizadas pelos indígenas para resistir? Que grupos/etnias indígenas resistiram mais? Quais grupos eram mais engenhosos e temidos?

São as passividades do olhar frente a uma imagem de violência que acabam deixando carências no entendimento dos alunos e alunas sobre as histórias e culturas indígenas. Como disse Jecupé (2020, p. 25), “Tupi, Guarani, Tupinambá, Tapuia, Xavante, Kamayurá, Yanomami, Kadiweu, Txukarramãe, Kaingang, Krahô, Kalapalo, Yawalapati são nomes que pulsam no chão dessa terra chamada Brasil, formando raízes, troncos, galhos e frutos. ”

Estudar por exemplo, sobre a Guerra dos Bárbaros, é uma das alternativas para investigar as resistências dos povos nativos no período colonial. É interessante notar que o conflito ganhou registro na História oficial porque os ditos “bárbaros” invadiram as comunidades invasoras do interior do Norte, para roubar os seus animais presos. A mesma História oficial, por muito tempo, pareceu se calar frente a tantas formas de violência e exploração exercidas contra os que aqui já estavam e habitavam. O próprio John Monteiro (1994, p. 92) já indicava os tipos de soluções que eram adotadas pelos colonos para fazer frente aos ataques indígenas:

Realmente, em diversas ocasiões, governadores, senhores de engenho e conselhos municipais convocaram sertanistas de São Paulo para empreender campanhas de “desinfestação” contra as populações revoltadas. Acenando com sedutoras promessas de títulos honoríficos, terras e até dinheiro, os paulistas eram mobilizados para servir, por determinados períodos, de mercenários.

Reelaborar narrativas, olhar os fatos sob outra perspectiva colabora para o entendimento de que os grupos nativos também são sujeitos históricos, capazes de se mobilizarem e de transformarem as situações ao seu redor. Paralelamente, colabora também para superar o perigo de uma história única. “Comece a história com as flechas dos indígenas americanos, e não com a chegada dos britânicos, e a história será completamente diferente” (ADICHIE, 2019, p. 23). Jaime Pinsky e Carla Pinsky (2020, p. 29), explanam que

[...] às vezes, mostra-se muito mais interessante “pular” algumas páginas do livro didático ou da História (seja lá o que isso quer dizer...) e dedicar o tempo (infelizmente cada vez mais curto) das aulas a temas como “a situação do índio no Brasil colonial” (ao invés de “capitanias hereditárias” e “governadores gerais”) [...].

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar as imagens acerca das etnias indígenas do Brasil Colonial presentes em dois livros didáticos de História, inferimos que o conteúdo visual é o costumeiro. Por mais que se renovem os títulos das obras, por mais que novos autores apareçam nos grupos editoriais, as imagens que se referem aos conteúdos ministrados em sala de aula parecem não se alterar. Ainda que as permanências das mesmas imagens sejam explicáveis pelo corpo editorial das Editoras, o que torna inaceitável é a falta de arguição, questionamento dos conteúdos visuais.

Observadas tais inconsistências, podemos dizer que o livro didático de História se torna uma temática pertinente para futuras pesquisas no campo da historiografia. Isto porque, como manual, mobiliza e se apropria de conteúdos cujas fontes são variadas (documentos escritos, filmes, imagens, mapas, cartas,

reportagens e notícias etc.), estabelecendo o que se deve aprender ou não em sala de aula. Eis uma ideia de um futuro projeto de pesquisa!

As múltiplas perspectivas de se utilizar a imagem como problema ou como fonte, se opondo a abordagem àquela apenas ilustrativa, reforçam o entendimento que os conteúdos visuais possam ser compreendidos também como documento na área de História. Documento porque a partir dele novas problematizações de pesquisas podem ser levantadas (LE GOFF, 2013).

Constatamos que a análise de imagens acerca das etnias indígenas consiste em método que vai ao encontro daquilo que a lei 11.645/2008 preceitua. Questionar o que está posto e naturalizado nos materiais didáticos faz com que a História seja uma área de conhecimento atual e responsiva às demandas do presente.

Ler ou interpretar imagens corresponde à necessidade de capacitação docente. Assim, pois, a alfabetização visual torna-se fundamental para que os alunos possam construir questões-problemas também sobre os conteúdos imagéticos que chegam até eles através dos livros didáticos. Isso porque, as ilustrações precisam ser questionadas, problematizadas, inquiridas, uma vez que é a partir das perguntas sobre elas que podem surgir novas temáticas de pesquisa.

Sendo assim, insistimos e concordamos que

[...] entre o índio dos livros didáticos de história e o índio que mora na cabeça de muitos, está um complexo de relações representacionais. A busca por outras representações e aquelas que são construídas pelas próprias comunidades é um caminho a ser tomado por todos nós (SIQUEIRA, 2019, p. 61).

A História, como disciplina e área de pesquisa, deve se perguntar o **porquê** de em seus Livros didáticos, continuar a serem mostradas as mesmas imagens, as mesmas ilustrações, sem as devidas arguições, o que colabora para que estereótipos sejam mantidos!

Ao analisar uma imagem com um olhar mais apurado, o aluno tem um entendimento histórico diferenciado. Isto porque, ele mergulhará no cenário da

imagem, refletirá sobre as ações, o modo de viver, os contextos sociais da cena retratada. E, para não ser manipulado pelas fontes visuais expostos nos Livros didáticos, o aluno poderá se ater aos contextos, à mensagem e às intenções das Editoras. Sim, elas não são inocentes!

Assim, é importante que sejam considerados os diversos tipos de mensagens presentes no material analisado. Dessa forma, torna-se possível alcançar uma compreensão geral das mensagens implícitas, tendo em vista que a interpretação realizada pelo espectador se efetiva por um trabalho de associações mediadas pela experiência de cada aluno ou professor.

Este estudo ofertou a oportunidade de observarmos os elementos visuais, os signos e símbolos imagéticos sobre os indígenas, para se pensar como se formula o conhecimento acadêmico. Também mostrou como estereótipos podem ser perpetuados. Além disso, observamos que toda representação imagética é fruto dos contextos e sofre as influências do tempo, das mentalidades e está à mercê de interesses.

Como fonte de ensino de História, as imagens aparecem nos livros didáticos como um instrumento e um recurso didático promissor para o exercício de leitura de imagens. Destacamos que a leitura crítica de imagens possibilita ao aluno exercitar sua capacidade de observação, sistematizar informações e interferir nos textos. Capacitar, aprender e analisar as imagens estão como desafios postos a nós professores e professoras neste presente em que conteúdos visuais estão por toda parte.

As produções das imagens nos livros didáticos, como em qualquer texto, precisam ser contextualizadas, causar estranhamentos, desconcertos, suscitar perguntas, incomodar. O reconhecimento das fontes imagéticas e sua respectiva problematização são imprescindíveis para que se possa compreender a História também como disciplina e área de conhecimento que mexe com o presente.

Consideramos que estas reflexões abrem caminhos para alguns estudos. Deseja ser uma contribuição para o mundo acadêmico. Somada a outras que aqui e ali surgem, a presente pesquisa que tratou da leitura das imagens no Ensino de História, reforça a necessidade de formação continuada para os docentes; aponta para que os cursos de Licenciatura prevejam a urgência de contemplar em seus currículos disciplinas que desafiem e aprimorem os futuros professores no exercício de ler as imagens não só com os olhos, mas também com toda a sua sensibilidade que ao profissional da Educação requer.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Trad. Julia romeu. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In. _____ (org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 69-90.
- BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História: das cavernas ao terceiro milênio**. 4 ed. São Paulo: Moderna, 2016.
- BURKE, Peter. **Testemunha Ocular: história e imagem**. Trad. Vera Maria Xavier dos Santos. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2004.
- COTRIM, Gilberto. **História Global**. 11 ed. Volume único. São Paulo: Saraiva, 2016.
- FERNANDES, Florestan. **A função social da guerra na sociedade tupinambá**. 3 ed. São Paulo: Globo, 2006.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (orgs). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º grau**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 481-525; 221-236.
- JECUPÉ, Kaká Werá. **A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio**. 2 ed. São Paulo: Peirópolis, 2020.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão. 7 ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 2013.

MONTEIRO, John Manuel. O Sertanismo e a criação de uma força de trabalho. In: ____. **Negros da Terra**: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 57-98.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 6 ed. São Paulo: Contexto: 2020. p. 17-36.

PUNTONI, Pedro. A Guerra do Açú. In: ____. **A Guerra dos Bárbaros**: povos indígenas e a colonização do sertão nordeste do Brasil, 1650-1720. São Paulo: Edusp; Hucitec; Fapesp, 2002. p. 123-180.

RAMINELLI, Ronald. **Imagens da colonização**: a representação do índio de Caminha a Vieira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. 1 ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SCHWARCZ, Lilian Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil**: uma biografia. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SILVA, Giovani José da; COSTA, Anna Maria Ribeiro da. **Histórias e culturas indígenas na Educação Básica**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

SIQUEIRA, Adriel Jonathas Fernandes. **Entre penas e flechas**: representações da temática indígena a partir da lei 11.645/08. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; Universidade Federal Rural do Semi-Árido; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/handle/prefix/5476>. Acesso em 01 nov. 2020.

TAMANINI, P. A.; MORAIS, A. M. As ilustrações do período de escravidão no Brasil, nos livros didáticos de História do Ensino Médio: uma proposta de leitura de imagens. **Debates em Educação**, v. 12, p. 38-49, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7462>. Acesso em 19 nov. 2020.

VAINFAS, Ronaldo. Da festa tupinambá ao sabá tropical: a catequese pelo avesso. In JANCSÓ, István & KANTOR, Íris. (orgs.). **Festa**: cultura e sociabilidade na América portuguesa. Volume 1. São Paulo: Imprensa Oficial; Hucitec; Edusp; Fapesp, 2001. p. 215-226.