



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO – UFERSA

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE
DO NORTE – IFRN

GABRIEL ALVES DOS SANTOS

**A HISTÓRIA ENSINADA DA TEMÁTICA INDÍGENA NA *COLEÇÃO MULTIVERSO*
— *CIÊNCIAS HUMANAS* NO PNLD 2021: REGIMES DE REPRESENTAÇÃO E
MEMÓRIA**

MOSSORÓ/RN

2026

GABRIEL ALVES DOS SANTOS

**A HISTÓRIA ENSINADA DA TEMÁTICA INDÍGENA NA *COLEÇÃO MULTIVERSO*
— *CIÊNCIAS HUMANAS* NO PNLD 2021: REGIMES DE REPRESENTAÇÃO E
MEMÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino, na linha Ensino: narrativas, discursos e memórias.

Orientador: Dr. Paulo Augusto Tamanini

MOSSORÓ/RN

2026

© Todos os direitos estão reservados a Universidade Federal Rural do Semi-Árido. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor (a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. O conteúdo desta obra tomar-se-á de domínio público após a data de defesa e homologação da sua respectiva ata. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo (a) autor (a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

S237h Santos, Gabriel Alves dos.
A HISTÓRIA ENSINADA DA TEMÁTICA INDÍGENA NA
COLEÇÃO MULTIVERSO - CIÊNCIAS HUMANAS NO PNLD
2021: REGIMES DE REPRESENTAÇÃO E MEMÓRIA / Gabriel
Alves dos Santos. - 2026.
254 f. : il.

Orientador: Paulo Augusto Tamanini.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal
Rural do Semi-árido, Programa de Pós-graduação em
Ensino (POSENSINO), 2026.

1. Ensino de História. 2. representação. 3.
imagens. 4. livro didático. 5. temática indígena.
I. Tamanini, Paulo Augusto, orient. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada por sistema gerador automático em conformidade
com AACR2 e os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Biblioteca Campus Mossoró / Setor de Informação e Referência
Bibliotecária: Keina Cristina Santos Sousa e Silva
CRB: 15/120

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pelo Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo (USP) e gentilmente cedido para o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (SISBI-UFERSA), sendo customizado pela Superintendência de Tecnologia da Informação e Comunicação (SUTIC) sob orientação dos bibliotecários da instituição para ser adaptado às necessidades dos alunos dos Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação da Universidade.

GABRIEL ALVES DOS SANTOS

**A HISTÓRIA ENSINADA DA TEMÁTICA INDÍGENA NA *COLEÇÃO MULTIVERSO*
— *CIÊNCIAS HUMANAS* NO PNLD 2021: REGIMES DE REPRESENTAÇÃO E
MEMÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Ensino, na linha Ensino: narrativas, discursos e memórias

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado e aprovado em 26/03/2026, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



PAULO AUGUSTO TAMANINI
Data: 17/04/2026 13:46:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Paulo Augusto Tamanini, Dr. – Presidente
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Documento assinado digitalmente



EMERSON AUGUSTO DE MEDEIROS
Data: 15/04/2026 19:39:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Emerson Augusto de Medeiros, Dr. – Examinador Interno
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)

Documento assinado digitalmente



FRANCISCO THIAGO SILVA
Data: 16/04/2026 11:02:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Francisco Thiago Silva, Dr. – Examinador Externo
Universidade de Brasília (UnB)

Dedico este trabalho aos meus pais, avó materna e irmãos. Minhas pequenas conquistas, como esta, também são conquistas deles.

AGRADECIMENTOS

Em *Resposta*, canção da banda Skank (1998), ouvimos que vamos nos deixando e nos encontrando ao longo do tempo. Nesse percurso, criamos vínculos com pessoas, objetos, lugares e tantas outras dimensões inerentes à vida. Ao longo da jornada, algumas dessas presenças nos acompanham com constância; outras se desfazem, seja por escolha nossa, seja por circunstâncias que escapam ao nosso campo de decisão. Seria, talvez, pretensioso tentar agradecer a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, se relacionaram com a escrita desta pesquisa, assim como nomeá-las uma a uma, já que nenhuma lista seria capaz de contornar os limites da memória humana. Ainda assim, alguns nomes pedem passagem e merecem visibilidade.

Agradeço, antes de tudo, àqueles que caminham comigo desde que me entendo por gente: Adelaide, minha mãe querida; Romildo, meu pai; e meus irmãos, Letícia, Júlia e Miguel. Eles constituem o alicerce sobre o qual se assentam minhas ações, sentimentos e pensamentos. Como todo alicerce, essa base nem sempre se mostra sólida o suficiente — ao menos não o tempo todo. Há momentos em que somos nós mesmos os responsáveis pelo peso da existência; em outros, ela se redefine e se fortalece a partir das pessoas que nos acompanham ou que, por vezes, se afastam ao longo do caminho.

Nesse movimento, os amigos tornam-se reparos essenciais, capazes de remediar fissuras e desgastes que o tempo insiste em impor. Sou grato a Sebastião, Eduardo, Sânzio, Ronney, Anderson, Crys e Mateus, que, nos últimos anos, me acolheram da maneira que lhes foi possível. Desejo que permaneçam, pois compreendo que, na arquitetura de uma vida, embora o alicerce seja fundamental, a amplitude da estrutura erguida depende também daqueles que se dispõem a caminhar conosco. Agradeço, igualmente, pelo afeto e pelo amor de Mel, minha namorada — que permaneça, e que sigamos sendo, um para o outro, sustentação e abrigo. Um agradecimento também a Guilherme Costa, colega que possibilitou meu contato com as coleções perquiridas.

Para além dessa base afetiva, registro minha gratidão pelo apoio e pela paciência do meu orientador, Prof Dr. Paulo Augusto Tamanini. No que diz respeito aos professores, a lista é extensa demais para ser esgotada aqui. Ainda assim, deixo meu agradecimento ao professor Emerson, à professora Aryana e a tantos outros docentes que marcaram minha trajetória na escola, na graduação e na pós-graduação. Sem vocês, a estrutura que me constitui seria, sem dúvida, mais frágil.

Na letra da música citada, há um trecho que diz: “Ainda lembro que eu estava lendo/ Só pra saber o que você achou dos versos que eu fiz/ E ainda espero resposta”. Nessas circunstâncias, parte dos meus versos estão reunidos aqui. Uma outra parte se perdeu por entre as conversas com as pessoas já referidas – e espero também que elas continuem me ajudando a formular respostas para as questões práticas e burocráticas da jornada. Uma parte restante dessa prosa permanece por ser pensada, escrita e (re)lida. Seja como for, que a jornada siga a letra da canção e se faça “Em paz, [pois] eu digo que eu sou/ O antigo do que vai adiante”.

Também sou grato pela bolsa de mestrado concedida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Por fim, um último agradecimento coletivo aos que foram nomeados, assim como aos que permanecem em anonimato. Estão todos presentes de alguma forma no discurso de que é constituído esta prosa.

Medieval II

Você me pede
Pra ser mais moderno
Que culpa que eu tenho
É só você que eu quero

Às vezes eu amo
E construo castelos
Às vezes eu amo tanto
Que tiro férias
E embarco num tour pro inferno

Será que eu sou medieval?
Baby, eu me acho um cara tão atual
Na moda da nova Idade Média
Na mídia da novidade média

Olha pra mim, me dê a mão
Depois um beijo
Em homenagem a toda
Distância e desejo

Mora em mim
Que eu deixo as portas sempre abertas
Onde ninguém vai te atirar
As mãos vazias nem pedras

Eu acredito nas besteiras
Que eu leio no jornal
Eu acredito no meu lado
Português, sentimental
Eu acredito em paixão e moínhos lindos
Mas a minha vida sempre brinca comigo
De porre em porre, vai me desmentindo

Será que eu sou medieval?
Baby, eu me acho um cara tão atual
Na moda da nova Idade Média
Na mídia da novidade média

Cazuza, 1985

RESUMO

Como as imagens presentes na *Coleção Multiverso: Ciências Humanas* elaboram representações e memórias dos indígenas na História do Brasil ensinável? Esta pesquisa objetiva compreender a história ensinada da temática indígena por meio das imagens presentes na referida coleção, no PNLD 2021, na perspectiva teórico-metodológica da Representação e da Memória. A respeito dos objetivos específicos, elegemos: a) construir o Estado de Conhecimento acerca da temática indígena abordada nos Livros Didáticos de História, apresentando especificidades e avanços; b) discutir perspectivas conceituais sobre o Livro Didático de História, a teoria da Representação e da Memória a partir de um espectro plural em que os termos Signos e História Ensinada se interrelacionam; c) analisar os conteúdos imagéticos da temática indígena, presentes na *Coleção Multiverso*, da Editora FTD (PNLD 2021), a partir de recortes temáticos da cultura, escravização, organização social, trabalho, religião e cotidiano, em interface com a escrita indígena brasileira. O estudo lança mão da abordagem qualitativa e se classifica como uma pesquisa norteada pelo método investigativo da história. Parte de uma investigação ancorada nos procedimentos do Estado do Conhecimento, na intenção de mapear a produção *stricto sensu* e historicizar o percurso das teses e dissertações, da pós-graduação no Brasil, no tratamento da temática investigada e/ou afins. Recorremos a análise documental como técnica de produção de dados e a análise semiótica para analisa-los. Nosso quadro teórico ancora-se no regime de representação e de memória e estrutura-se em três eixos complementares: a) a noção de representação pautada nas tensões e conexões entre a história cultural, a sociologia da cultura e a semiótica; b) o Livro Didático de História perspectivado a partir da crítica epistêmica da decolonialidade indígena brasileira, da Nova História Indígena e da interculturalidade frente às representações da coleção; c) e o uso da memória como categoria analítica das imagens acerca dos ameríndios. Em complemento, estabelecemos diálogo com a produção intelectual indígena contemporânea, especialmente Munduruku (2009), Krenak (2019) e Kopenawa (2015), visando propor outras imagens dos povos indígenas no Brasil e ultrapassar uma crítica meramente denunciativa da coleção analisada. Nessa perspectiva, concebemos heurística e semioticamente a imagem como um construto sociocultural que se manifesta de modo articulado no plano cognitivo do interpretante, na materialidade do objeto e na dimensão sígnica da própria linguagem. Quanto aos resultados, evidenciamos a necessidade de que pesquisas verticalizem e complexifiquem o conceito de representação, amplamente mobilizado na área, porém frequentemente empregado de modo naturalizado e pouco contextualizado nas análises acerca dos livros didáticos e da temática indígena. Os volumes

analisados demonstraram a hegemonia de uma cultura histórica e historiográfica colonial responsável por padronizar e visibilizar um certo modelo de representação que se institui diante das negociações dos múltiplos agentes que regulam e institucionalizam a sua formulação. O uso crítico da literatura e do pensamento indígena mostrou-se um caminho fecundo, capaz de deslocar as pesquisas de uma crítica necessária, porém limitada, das obras didáticas para a construção de um repertório teórico-metodológico mais robusto e acostado a outras representações, políticas de memória e universos simbólicos produzidos e protagonizados pelos próprios indígenas.

Palavras-chave: Ensino de História; representação; imagens; livro didático; temática indígena.

ABSTRACT

How do the images present in the Multiverso: Ciências Humanas Collection construct representations and memories of Indigenous peoples in the teachable History of Brazil? This research aims to understand the history taught regarding Indigenous themes through the images found in the aforementioned collection, within the PNLD 2021, from the theoretical-methodological perspective of Representation and Memory. Regarding the specific objectives, we selected: (a) to construct the State of Knowledge concerning Indigenous themes addressed in History textbooks, highlighting their specificities and advances; (b) to discuss conceptual perspectives on the History textbook, the theory of Representation, and Memory from a plural spectrum in which the terms Signs and Taught History are interrelated; (c) to analyze the imagetic contents related to Indigenous themes present in the Multiverso Collection, published by FTD (PNLD 2021), based on thematic excerpts concerning culture, enslavement, social organization, labor, religion, and daily life, in dialogue with Brazilian Indigenous writing. The study adopts a qualitative approach and is classified as research guided by the investigative method of history. It is grounded in procedures of the State of Knowledge, aiming to map *stricto sensu* production and to historicize the trajectory of theses and dissertations within Brazilian graduate studies addressing the investigated theme and/or related topics. Documentary analysis was employed as a data production technique, and semiotic analysis was used to examine the data. Our theoretical framework is anchored in the regime of representation and memory and is structured around three complementary axes: (a) the notion of representation based on the tensions and connections among cultural history, sociology of culture, and semiotics; (b) the History textbook analyzed from the epistemic critique of Brazilian Indigenous decoloniality, the New Indigenous History, and interculturality in relation to the collection's representations; and (c) the use of memory as an analytical category for images concerning Amerindian peoples. Additionally, we engage in dialogue with contemporary Indigenous intellectual production, especially Munduruku (2009), Krenak (2019), and Kopenawa (2015), aiming to propose alternative images of Indigenous peoples in Brazil and to move beyond a merely denunciatory critique of the analyzed collection. From this perspective, we conceive, both heuristically and semiotically, the image as a sociocultural construct that manifests in an articulated manner at the cognitive level of the interpretant, in the materiality of the object, and in the sign dimension of language itself. As for the results, we highlight the need for research to deepen and complexify the concept of representation, which is widely mobilized in the field but often employed in a naturalized and insufficiently contextualized manner in analyses of textbooks and Indigenous

themes. The analyzed volumes revealed the hegemony of a colonial historical and historiographical culture responsible for standardizing and rendering visible a certain model of representation, established through negotiations among multiple agents who regulate and institutionalize its formulation. The critical use of Indigenous literature and thought proved to be a fruitful path, capable of shifting research from a necessary yet limited critique of textbooks toward the construction of a more robust theoretical-methodological repertoire, aligned with alternative representations, memory politics, and symbolic universes produced and led by Indigenous peoples themselves.

Keywords: History Education; representation; images; textbook; indigenous themes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Brasil Quilombola, 2015.....	12
Figura 2: Pintura referente à chegada dos portugueses ao Brasil.	17
Figura 3: Coleção Multiverso: ciências humanas (FTD).....	29
Figura 4: Desenhos de Davi Kopenawa.....	35
Figura 5: Desenhos de Davi Kopenawa.....	35
Figura 6: Etapas do Estado do Conhecimento.....	38
Gráfico 1: Distribuição das teses e dissertações por níveis.	44
Quadro 1: Filiação institucional por estado e o número de dissertações e teses produzidas no período (2004 2023).....	46
Gráfico 2: Relação das dissertações e teses por área.	51
Gráfico 3: Dissertações e teses agrupadas de acordo com os sujeitos da pesquisa.	60
Gráfico 4: Dissertações e teses agrupadas em função da concepção teórica predominante nas pesquisas.....	68
Figura 7: Inferno no Novo Mundo.....	74
Figura 8: Bruce Albert sopra pó de yãkoana para Davi Kopenawa.....	87
Figura 9: Os autores trabalham sob a supervisão do sogro de Davi Kopenawa.....	87
Figura 10: Yanomami do alto Catrimani.....	109
Figura 11: Capitão dos botocudos em viagem.....	109
Figura 12: Circuito da Cultura.....	126
Figura 13: Menina yanomami e a bandeira do Brasil.....	150
Figura 14: Lideranças indígenas, 1983.....	150
Figura 15: Recortes do Capítulo 2.....	172
Figura 16: Recortes do Capítulo 2.....	172
Figura 17: Recorte da Unidade 2.....	176
Figura 18: Recorte do Capítulo 4.....	179
Figura 19: Recorte do Capítulo 4.....	179
Figura 20: Recorte do Capítulo 4.....	181
Figura 21: Recorte da Capa do Volume 3.....	186
Figura 22: Recorte do Capítulo 3.....	188
Figura 23: Recorte do Capítulo 4.....	190
Figura 24: Recorte do Capítulo 4.....	192
Figura 25: Recorte do Capítulo 4.....	194
Figura 26: Recorte do Capítulo 4.....	196

Figura 27: Recorte do Capítulo 1.....	199
Figura 28: Recorte do Capítulo 1.....	201
Figura 29: Recorte do Capítulo 1.....	205
Figura 30: Recorte do Capítulo 1.....	206
Figura 31: Recorte do Capítulo 1.....	208
Figura 32: Recorte do Capítulo 1.....	209
Figura 33: Recorte do Capítulo 1.....	210
Figura 34: Mobilização Nacional Indígena, 2013.....	233

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Teses e dissertações agrupadas por ano de publicação (2004-2023).	39
Tabela 2: Teses e dissertações agrupadas por abordagem de pesquisa.	55
Tabela 3: Dissertações e teses agrupadas por tipo metódico de pesquisa.....	58
Tabela 4: Dissertações e teses agrupadas por recorte temporal da pesquisa.	63
Tabela 5: Dissertações e teses agrupadas de acordo com a técnica de produção de dados da pesquisa.	65

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FNLIJ	Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
FTD	Frère Théophane Durand
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
FURB	Universidade Regional de Blumenau
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MCD	Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PUC-GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SIMEC	Secretaria de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCAT	Universidade Federal de Catalão
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados

UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Estadual de Santa Catarina
UFScar	Universidade Federal de São Carlos
UFT	Universidade Federal do Tocantins
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNISA	Universidade Santo Amaro
URCA	Universidade Regional do Cariri
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
1.1	SENTIDOS E SIGNIFICADOS NARRADOS NOS (DES)ENCONTROS ENTRE O SUJEITO PESQUISADOR E O OBJETO PESQUISADO.....	15
1.2	ALÉM DO EPISTEMOLÓGICO, IMPLICAÇÕES SOCIAIS DA PESQUISA COMO DISPOSITIVO DESCOLONIAL DE LEITURA DO MUNDO.....	18
1.3	A ORDEM DO DISCURSO NO PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DE UMA PESQUISA.....	21
1.4	UM RETRATO DA ARQUITETURA DA PESQUISA.....	25
2	A TEMÁTICA INDÍGENA NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA COMO OBJETO EPISTÊMICO EM DISSERTAÇÕES E TESES (2004-2023).....	35
2.1	A TEMÁTICA INDÍGENA FRENTE ÀS LEIS E ÀS EDITORAS.....	40
2.2	NÍVEIS E DISTRIBUIÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA NA PÓS-GRADUAÇÃO.....	43
2.3	AS PRODUÇÕES SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA NAS DIVERSAS REGIÕES DO BRASIL.....	46
2.4	A TEMÁTICA INDÍGENA NAS DIVERSAS ÁREAS DO SABER.....	50
2.5	A TEMÁTICA INDÍGENA À LUZ DAS ABORDAGENS.....	54
2.6	A TEMÁTICA INDÍGENA AGRUPADAS CONFORME OS MÉTODOS DE PESQUISA.....	58
2.7	AGRUPAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM FUNÇÃO DOS SUJEITOS PESQUISADOS.....	60
2.8	POR DENTRO DAS PERIODIZAÇÕES DAS DISSERTAÇÕES E TESES.....	62
2.9	SINALIZAÇÕES TÉCNICAS E TEÓRICAS DE REFERÊNCIA DAS PESQUISAS	65
3	O LIVRO DIDÁTICO COMO OBJETO HISTÓRICO-CULTURAL NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	74
3.1	A ESCRITA ESCOLAR DA HISTÓRIA NA CONDIÇÃO DE ANALÍTICA DA HISTORICIDADE.....	79
3.2	AS FONTES VISUAIS E OS DOCUMENTOS DE CULTURA E DE BARBÁRIE.....	87

3.3	O DECOLONIALISMO INDÍGENA NO ENSINO DE HISTÓRIA E A NOVA HISTORIOGRAFIA INDÍGENA NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL.....	96
3.3.1	Apontamentos da racionalidade decolonial em perspectiva indígena.....	96
3.3.2	A nova história indígena: uma ferramenta de luta social por direitos e cidadania	100
3.3.	Um Ensino de História sob o abrigo da interculturalidade.....	104
4	UMA HEURÍSTICA DA REPRESENTAÇÃO E DA MEMÓRIA NO ESTATUTO EPISTEMOLÓGICO DA LINGUAGEM E DA EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	109
4.1	PROGRAMAS TEÓRICOS DE ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO.....	112
4.1.1	A história cultural entre práticas e representações.....	116
4.1.2	Uma sociologia da cultura à luz da linguagem.....	124
4.1.3	A semiótica como ciência geral dos signos.....	132
4.2	A MEMÓRIA (DES)ENCURRALADA E O ENSINO (DES)ENCASTELADO.....	141
5	A COLEÇÃO MULTIVERSO — CIÊNCIAS HUMANAS (FTD/PNLD 2021) ENTRE IMAGENS E MEMÓRIAS DA TEMÁTICA INDÍGENA SOB O ABRIGO DA ESCRITA AMERÍNDIA.....	150
5.1	POLÍTICA PÚBLICA E PRODUTO EDITORIAL — OS LIVROS DIDÁTICOS ENTRE PRÁTICAS E PRESCRIÇÕES.....	154
5.2	IMAGEM E COGNIÇÃO NA ECONOMIA VISUAL DA CULTURA HISTÓRICA ESCOLAR.....	166
5.3	MEMÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA ENTRE A CULTURA HISTÓRICA COLONIAL E A DECOLONIALIDADE NAS ESCRITAS INDÍGENAS.....	213
5.3.1	Gestos de resistência e (re)existência em memórias, cosmovisões e testemunhos na literatura indígena contemporânea.....	213
6	NOTAS (IN)CONCLUSIVAS E ARQUITETÔNICAS DE UM REGIME DE REPRESENTAÇÃO SOBRE (E DOS) INDÍGENAS.....	233
	REFERÊNCIAS.....	241

1 INTRODUÇÃO

Figura 1 – Brasil Quilombola, 2015.



Fonte: <https://artsandculture.google.com/asset/brasil-quilombola-pedro-ladeira/U/AFbyGerdF9o1w?hl=pt-BR>.

*Quando a tristeza e a ansiedade parecem esmagar você.
Grite!
Foi o que ele me ensinou.
A esperança.
Levante-se tantas vezes quantas forem necessárias. Erga a voz
contra a irracionalidade do mundo.*

Sanaka Hiiragi, 2025, p. 191.

A imagem *Brasil Quilombola*, de Pedro Ladeira, inaugura para nós não apenas um campo visual, mas um campo de problematização teórica, ética e política que atravessa esta dissertação. Ao nos depararmos com a cena registrada — corpos indígenas e quilombolas ocupando o espaço institucional da Câmara dos Deputados, em Brasília — somos convocados a ler a visualidade como discurso e a imagem como gesto de resistência. Não se trata, portanto, de uma fotografia meramente documental, mas de um acontecimento semiótico que

condensa conflitos históricos, regimes de visibilidade e modos de existência sistematicamente tensionados pela colonialidade do poder.

Assumimos, desde início, que a imagem não fala sozinha. Ela se inscreve em uma rede de signos que articula memória, história, oralidade e representação, constituindo-se como índice de violências históricas e, simultaneamente, como símbolo de luta e afirmação coletiva. Os corpos que nela emergem — organizados, atentos, vocalizados — deslocam-se do lugar historicamente imposto da invisibilidade para o centro do espaço político nacional. Esse deslocamento, mais do que geográfico, é discursivo: ao ocupar a sala da Comissão de Constituição e Justiça, esses sujeitos reinscrevem seus corpos como textos vivos, capazes de interromper narrativas hegemônicas que insistem em silenciar suas vozes.

É nesse ponto que a imagem se encontra com a dimensão afetiva e ética que perpassa nossa leitura. Na passagem selecionada para acompanhar intertextualmente a fotografia, quando “a tristeza e a ansiedade parecem esmagar”, o gesto que se impõe é o grito — não como explosão irracional, mas como ato de linguagem. O grito, aqui, é aprendizado ancestral e estratégia política; é aquilo que nos ensina a esperança e nos convoca a levantar tantas vezes quantas forem necessárias.

Na fotografia, esse grito não aparece apenas como som, mas como presença materializada: nos corpos, nos olhares, na ocupação do espaço e na recusa ao apagamento. Trata-se de um grito coletivo que ergue a voz contra a irracionalidade de um mundo que naturaliza a expropriação de terras, o assassinato de lideranças e a negação sistemática de direitos.

Sob a perspectiva semiótica adotada neste estudo, compreendemos essa cena como um arranjo complexo de signos. O protesto funciona, ao mesmo tempo, como *ícone* — pela semelhança entre a imagem e a experiência da resistência —, como *índice* — ao apontar diretamente para as condições materiais de violência e exclusão — e como *símbolo* — ao se apoiar em convenções históricas e políticas compartilhadas pelas lutas indígenas e quilombolas. A imagem, assim, não apenas representa a luta: ela a performa, instaurando um regime de visibilidade que confronta a lógica colonial de silenciamento com a qual não raramente nos deparamos em livros didáticos.

Ao trazermos essa imagem para a abertura desta dissertação, afirmamos nosso compromisso com uma leitura que reconhece a literatura, a imagem e o discurso como espaços de disputa e de reexistência. A memória quilombola e indígena que ali se manifesta não pertence ao passado encerrado, mas ao presente em conflito e ao futuro em construção. Ela é memória viva, que se atualiza na ocupação, na palavra, no gesto e na escrita. É a partir

desse horizonte — sensível, poético e rigorosamente crítico — que propomos nossas análises, entendendo que interpretar é também um ato político: levantar-se, erguer a voz e insistir na esperança, mesmo diante da irracionalidade do mundo.

Introduzir um texto é sempre um exercício desafiador. Neste momento inicial, escolho a primeira pessoa no singular e no plural — entendendo linguagem e comunicação como expressões polifônicas — para enunciar o discurso a ser proferido, pois acredito que esta parte do escrito exprime um pouco da minha curta trajetória enquanto professor-pesquisador em formação, cujo caminho acadêmico tem me conduzido a investigar um objeto de estudo indissociável de questões do tempo presente que perpassam tanto a Educação Básica quanto o Ensino Superior.

Sinalizo essa indissociabilidade porque, por vezes, em minha formação inicial na graduação em História, deparei-me com uma formação dicotômica, na qual docência e pesquisa se hierarquizavam na condução do arranjo curricular do curso. Provavelmente, a dicotomia não estava tanto expressa no arranjo curricular sistematizado, mas na manifestação do currículo vivido entre professores e graduandos.

Dada dualidade me incomodava, especialmente quando meu interesse embrionário de pesquisa me levou a estudar um tema tão próximo da Educação Básica — as representações dos povos indígenas em livros didáticos de História. O livro didático, portanto, passou a representar o artefato teórico e empírico que me moveu em diferentes momentos do curso, quando buscava cerca-lo do repertório conceitual e metodológico próprio da ciência histórica e de campos adjacentes. Nas páginas seguintes, narro seletivamente alguns momentos marcantes em minha memória que atribuem sentidos a minha relação com aquilo que pesquisei desde a graduação.

Minha exposição se desdobra por três caminhos inseparáveis. A princípio, narrei alguns sentidos, apresentando propriamente parte do percurso de minha relação particular com o objeto de estudo. Para isso, precisei sinalizar 1) os fundamentos teóricos e metodológicos responsáveis por forjar o objeto estudado sem, com isso, desconsiderar 2) a dimensão ontológica que permeia o lugar ocupado por ele na realidade que cerceia a pesquisa, bem como do 3) ponto de vista da realidade que politiza e influencia as investigações acadêmicas. Esses três momentos buscam apresentar a arquitetura de minha pesquisa, ao mesmo tempo em que compartilham meu olhar subjetivo e minha relação em termos de pesquisador em formação no tratamento do pesquisado.

1.1 SENTIDOS E SIGNIFICADOS NARRADOS NOS (DES) ENCONTROS ENTRE O SUJEITO PESQUISADOR E O OBJETO PESQUISADO

Ao longo desta dissertação, uma das noções que orienta minha postura diante do objeto de estudo é a definição de sentido. Conforme se argumentará, o sentido configura-se como um efeito de direção e de tensão produzido por objetos, práticas e situações diversas. Ele se manifesta, ainda, nos significados atribuídos pelos sujeitos que apreendem tais efeitos de direção e disputam os efeitos de tensão no processo interpretativo. O significado, por sua vez, refere-se ao percurso de codificação e decodificação da linguagem, que adquire concretude e dinamismo em função das convenções estabelecidas no interior dos coletivos que se comunicam.

Nesse sentido, narro os sentidos que me conduziram a significar minha pesquisa no percurso de conformação e investigação do objeto estudado. Durante a minha graduação não estava evidente o porquê me interessei em pesquisar a temática indígena em livros escolares. O sentido norteador de meu suposto interesse advinha de um projeto de pesquisa do qual participei por dois anos e que tinha como proposta justamente pesquisar o uso de imagens como recurso pedagógico em exemplares escolares. Diante do proposto, o corte étnico foi uma opção que me apareceu quando li uma dissertação de um egresso do POSENSINO¹. O escrito tinha como objeto as imagens dos povos indígenas em algumas coleções didáticas de história destinada aos anos finais do Ensino Fundamental.

Soma-se a isso o fato de que as disciplinas de História do Brasil colonial cursadas por mim na graduação me direcionaram a pensar as imagens e os imaginários que as várias etnias indígenas despertavam no olhar e na percepção das culturas europeias modernas. Era fascinante os relatos dos cronistas, as gravuras, as pinturas, os mapas mediante os quais sujeitos nativos eram idealmente visibilizados. O contato com esses documentos me conduzia a perceber as tensões que ali existiam entre leituras de mundo historicamente pertencentes à historicidade da colonização do Brasil e leituras que se renovavam e se renovam na contemporaneidade da história ensinada do país, em especial na Educação Básica. Assim, pude notar que muitas imagens, imaginários, discursos e representações continuavam presentes no tempo vigente, inclusive de minha escolarização.

Para mim, o princípio teórico segundo o qual a história é feita de rupturas e continuidades parecia premente. Essas noções de mundo que definiram sentidos e significados quanto aos povos indígenas na época da colonização continuavam vivas, não da

¹ A referida dissertação intitula-se *Entre penas e flechas: representações da temática indígena em livros didáticos de história a partir da lei nº 11.645/08*, publicizada no ano de 2019, e de autoria de Adriel J. F. Siqueira.

mesma forma, mas incorporadas a uma outra sociedade brasileira que ainda se posiciona(va) tão violentamente e colonialmente em relação aos seus grupos originários. Dessa maneira, a memória era outro fenômeno que despertava minha atenção no tocante à plasticidade dos tempos históricos. Não a entendia simplesmente como uma função biológica e psicossocial diretiva dos coletivos humanos, mas como um mecanismo político de coesão e de coerção social.

A memória é um grande dispositivo de identificação coletiva que engendra ordem e agencia sentidos entre passado e presente. É a dimensão, por excelência, onde o tempo e a temporalidade se humanizam diante dos elementos do passado selecionados para sobreviverem na continuidade de um presente socialmente disputado. Ora, nesses momentos em que dava meus primeiros passos em direção à pesquisa, simultaneamente alguns procedimentos metodológicos da análise documental e da pesquisa histórica eram encabeçados por mim. Enquanto fonte documental, as coleções didáticas analisadas no percurso do PIBIC me permitiam pensar nesses fenômenos mnemônicos e representacionais, mesmo que ainda muito timidamente.

Apesar disso, buscava racionalizar as razões pelas quais o recorte étnico exercia tal força mobilizadora. Havia a percepção de algo excedente: um efeito diretivo ainda não plenamente consciente, que ultrapassava os sentidos derivados da formação no Ensino Superior. Embora minha monografia tenha sido defendida, a investigação desse sentido originário não se efetivou no registro monográfico. Aproximadamente dois anos depois, deu-se o relampejo, em chave benjaminiana, quando o passado se encontra com o agora da cognoscibilidade, produzindo um movimento dialético de lampejo, de despertar de um sonho e/ou de conscientização.

Walter Benjamin (2009) diz que a compreensão do passado e do presente nos chega mediada por imagens, não só imagens técnicas e materiais, mas o movimento mesmo de raciocínio e de ordenamento de memórias dialéticas. Segundo ele,

Não é que o passado lança sua luz sobre o presente ou que o presente lança sua luz sobre o passado; mas a imagem é aquilo em que o ocorrido encontra o agora num lampejo, formando uma constelação. Em outras palavras: a imagem é a dialética na imobilidade. Pois, enquanto a relação do presente com o passado é puramente temporal e contínua, a relação do ocorrido com o agora é dialética — não é uma progressão, e sim uma imagem, que salta. Somente as imagens dialéticas são imagens autênticas (isto é: não-arcaicas), e o lugar onde as encontramos é a linguagem (Benjamin 2009, p. 504).

A imagem constitui uma memória viva, disruptiva e crítica. Ela irrompe na medida em que é capaz de desmistificar imposições negociadas e mobilizadas por determinados agrupamentos para a legitimação de práticas e discursos dominantes ao longo do tempo.

Passado e presente, assim como as relações que os articulam, são igualmente fabricações culturais e, nessa condição, perpetuam-se por meio de lugares simbólicos, materiais e funcionais (Nora, 1993).

Nesse contexto, a imagem benjaminiana constitui-se como aquela cuja formação exige o desconforto e o incômodo, pois opera de modo violento diante da dimensão ternária dos lugares de memória cotejados na presentificação de lembranças do passado, difusas e disputadas. Sob essa perspectiva, a filosofia benjaminiana permite racionalizar, em alguma medida, meu próprio incômodo enquanto pesquisador. Adiante, reproduzo a Figura 1 para traduzir meu ponto de vista.

Figura 2 – Pintura referente à chegada dos portugueses ao Brasil.



Fontes: autoria própria.

A fotografia exibida demonstra o sentido que possivelmente acompanhou minhas escolhas durante o percurso acadêmico de pesquisa. Ela apresenta uma memória visual do meu tempo de escolarização, o qual remonta ao 9º ano do Ensino Fundamental. Expressa também uma experiência pedagógica da disciplina de Artes, realizada no mês de setembro de 2015, momento em que se comemora a Independência do Brasil. A proposta da atividade tematizava o 7 de setembro, devendo a turma elaborar uma pintura que remetesse ao simbolismo histórico dessa data. Depois de pensar o que iria pintar, deliberei, junto a alguns colegas, retratar o momento da chegada das caravelas lusitanas no litoral do que se convencionou chamar de Brasil.

A escolha do tema a ser pintado revelou-se altamente simbólica e significativa. Diversas leituras e interpretações podem ser formuladas tanto a partir do contexto de sua produção quanto dos sentidos que a obra passou a assumir ao longo de minha trajetória escolar. Naquele contexto, observava, ainda, que outros colegas buscaram representar cenas semelhantes; assim, é possível afirmar, com razoável segurança, que o indício cabal materializado e presentificado pelo quadro decorre de uma cultura colonial perpetuada por um ensino de História de caráter conservador e reacionário no país. Tal indício é igualmente sustentado por uma memória coletiva que se atualiza em cada tempo presente, conformada e enquadrada pela história ensinável e efetivamente ensinada nos currículos escolares.

O signo da colonização contido nessa experiência memorável de minha escolarização me conduziu, na graduação, a questionar um pouco dessa memória histórica deturpada a respeito dos sujeitos originários e do lugar periférico que ocupavam no arranjo curricular dos conteúdos veiculados pela escrita escolar da história. A partir de tal incômodo, pude perceber que a pesquisa e o discurso historiográfico há décadas já haviam questionado a historiografia brasileira tradicionalmente vinculada aos interesses da elite política e econômica do país. A versão da história responsável por fundamentar a memória e o imaginário coletivo da nação passou a ser objeto de desmistificação, sob a perspectiva da Nova História/Historiografia Indígena.

Os povos indígenas deixaram de figurar como sujeitos passivos e coadjuvantes na história do Brasil, passando a ser reconhecidos como protagonistas de suas próprias trajetórias em interface com a história nacional. Não obstante esse avanço, a escrita escolar da História ainda tende a invisibilizar e a marginalizar a presença ameríndia no estudo do passado brasileiro, fenômeno que não decorre exclusivamente de negligência no âmbito escolar.

Tal apagamento, materializado nos artefatos didáticos, expressa interesses e disputas sociopolíticas de determinados setores da sociedade brasileira, que mobilizam o signo do passado histórico como objeto de monumentalização e de manipulação no tempo presente. Esse pano de fundo contribui para esclarecer questões centrais que orientam a consecução desta dissertação, ao mesmo tempo em que antecipa a perspectiva de ciência aqui defendida e desenvolvida ao longo do trabalho.

1.2 ALÉM DO EPISTEMOLÓGICO, IMPLICAÇÕES SOCIAIS DA PESQUISA COMO DISPOSITIVO DESCOLONIAL DE LEITURA DO MUNDO

A noção de “além do epistemológico” designa, na arquitetura desta pesquisa, a dimensão da prática social e política assumida pelos pesquisadores. A partir de minha formação em História, essa questão é abordada à luz do conceito de lugar social formulado por Michel de Certeau (2002), ao problematizar o que fazem os historiadores no ato de escrever seus textos. Em decorrência dessa contribuição, o discurso histórico, na forma da historiografia, foi amplamente ressemantizado, passando a ser compreendido como intrinsecamente político no próprio percurso epistemológico da investigação histórica.

Os historiadores produzem a escrita da história a partir de um lugar social, entendido como um espaço coletivo que, simultaneamente, delimita e legitima aquilo que pode ser enunciado, investigado e registrado no campo científico. Essa escrita, contudo, também se configura em função das diferentes práticas mobilizadas pelo pesquisador no processo de produção do conhecimento. Ancoradas em procedimentos metodológicos próprios das ações empreendidas na análise de seus objetos, tais práticas informam igualmente as relações do pesquisador com o mundo e com os contextos que, em maior ou menor grau, o condicionam. Desse modo, evidenciam a inexistência de neutralidade na epistemologia da História, assim como em outras epistemologias constitutivas do campo científico.

Paralelamente, a dimensão social evocada no título desta seção introdutória diz respeito à consciência política dos pesquisadores e às posturas por nós assumidas no próprio processo de produção do conhecimento. Essa perspectiva nos convoca a uma leitura alternativa do saber científico e das questões epistêmicas que dele derivam. Tal conhecimento não se restringe à explicação do mundo ou de uma realidade tornada inteligível à experiência e à cognição humanas; antes, integra a essa compreensão a relação que nós, enquanto sujeitos pesquisadores, estabelecemos com a realidade investigada. Nessa abordagem, sujeito cognoscente e objeto cognoscido figuram como elementos epistemológicos profundamente indissociáveis, de caráter relacional, inexistentes de forma isolada, ao menos quando se considera, no âmbito científico, a prática sociopolítica dos pesquisadores (Kincheloe; Berry, 2007).

Por conseguinte, a elaboração e a difusão do conhecimento científico assumem caráter multidimensional, na medida em que se inscrevem em matizes ontológicas, epistemológicas, metodológicas, políticas, éticas e culturais. Cada uma dessas dimensões mobiliza questões e situações indispensáveis à compreensão da postura dos pesquisadores diante do objeto pesquisado. Elas evocam, ainda, a relação estabelecida entre o pesquisador, o contexto multifacetado que condiciona sua posição no mundo, o conjunto de decisões assumidas no

exercício da prática investigativa e a capacidade autorreflexiva que incide sobre essa mesma prática. Posto assim,

O discurso não pode ser removido das relações de poder e da luta para criar sentidos particulares e vozes específicas legítimas. Os discursos dominantes moldam o processo de pesquisa, surgindo como tecnologias de poder que regulam quais conhecimentos são validados e quais são relegados ao lixo da história [...] Ao perceber o mundo, como fazemos, por meio de cultura e linguagem compartilhadas, tendemos a ver os fenômenos como querem aqueles que têm mais poder para moldar nossa consciência. Certamente resistimos a tal processo, mas, muitas vezes, nem cientes estamos de que ele opera. Na verdade, ele funciona melhor quando tudo parece normal e confortável (Kincheloe, Berry, 2007, p. 21).

Quando a dimensão epistemológica é escovada à contrapelo, como quis Walter Benjamin (2009), as outras camadas atuantes na esfera da produção dos saberes são retiradas do contexto escamoteado e hegemônico das relações organizadoras do circuito de interpretação da realidade, muitas vezes deturpada e controlada por grupos preocupados apenas em reproduzir sua hierarquia no poder. Sob tais circunstâncias é que se pode melhor compreender a pesquisa científica enquanto dispositivo crítico contra as situações históricas socialmente opressoras.

Para tanto, a pesquisa ganha neste trabalho uma conotação descolonial. Ela funciona como prática contra hegemônica politicamente situada e eticamente orientada. Conforme Linda Smith (2018), a academia tem sido um lugar socialmente nocivo para as vozes indígenas, pois elas foram e continuam sendo silenciadas, à medida em que a cultura acadêmica se apropria da teoria e das práticas de teorização, as tornando propriedades completamente exclusivas do Ocidente. Em razão disso, a representação em termos conceituais se torna um problema absolutamente relevante nas práticas de pesquisa e na história registrada e contada em diferentes instâncias sociais. Em um mundo completamente forjado e mediado pela linguagem, ler e interpretar a realidade textual implica em perceber quais são os lugares, os sujeitos e as culturas prestigiadas nas representações sacralizadas pela linguagem dita científica (Smith, 2018).

A descolonização significa o reconhecimento da pesquisa como local de luta. Ela não nega o patrimônio cultural construído pelas sociedades ocidentais. “Em vez disso, trata-se de centrar nossas preocupações e nossas visões, para então conhecer e compreender a teoria e a pesquisa a partir de nossas perspectivas [dos excluídos e marginalizados] e de nossos próprios objetivos” (Smith, 2018, p. 55). Nessa concepção, ao se perceber a força do discurso na organização das lógicas de pesquisa, as disputas pelas ideias que regulam comportamentos e práticas sociais ganham evidência. Sendo a pesquisa uma dessas práticas e um dos vetores

mediante o qual as ideias são também filtradas, para serem enquadradas e difundidas, o regime de representação designa os

[...] sistemas de classificação e de representações epistemológicas, ontológicas, jurídicas, antropológicas e éticas codificados de maneira que “se reconheçam” entre si e operem juntos para criar em conjunto um “campo de força” cultural capaz de filtrar e eliminar discursos oposto. Entendida como um sistema, essas ideias determinam as regras de condutas generalizadas que asseguram a permanência dominante dos interesses ocidentais (Smith, 2018, p. 62-63).

Dessa maneira, esta dissertação adota tal posicionamento na abordagem do objeto investigado, orientando-se pela concepção dos signos da representação e da memória. Ambos os conceitos delimitam e informam a análise das imagens reproduzidas na coleção didática selecionada como foco da última seção do trabalho. Ademais, funcionam como dispositivos analíticos cujo alcance heurístico possibilita delinear teoricamente a força do livro didático enquanto artefato cultural, eficaz para a compreensão da história do Brasil ensinada, ensinável e pactuada na diacronia do tempo, responsável por presentificar a memória de um passado colonial herdeiro da modernidade ocidental.

1.3 A ORDEM DO DISCURSO NO PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DE UMA PESQUISA

Antes de explicitar o arcabouço teórico-metodológico desta investigação, torna-se necessário delinear o papel desempenhado pelo discurso na ordenação do objeto investigado. Para tanto, recorremos a elementos foucaultianos da obra *A ordem do discurso*, a fim de esboçar o campo de forças que subjaz ao universo das representações, o qual, não raro, tensiona a noção ontológica de realidade e a mobiliza para intervir na existência e na história de grupos humanos concretos, com suas tradições, emoções e modos historicamente situados de viver, pensar e ser. Tal dinâmica opera, muitas vezes, em detrimento da realidade imagética percebida e socialmente compartilhada na memória daqueles que se colocam, visualmente, diante do objeto representado.

O filósofo Arthur Schopenhauer (2005) equacionou, já no decorrer do século XIX, o problema da representação em termos filosóficos. À sua luz, compreendemos a representação como objeto da intuição do sujeito que intui, o que pressupõe, necessariamente, a relação entre sujeito e objeto. A representação manifesta-se tanto no plano da intuição quanto no da abstração: aquela refere-se às expressões humanas apreendidas no âmbito da experiência, enquanto esta diz respeito ao conjunto de representações conceituais e categóricas que prescindem da experiência e se constituem aprioristicamente no domínio da razão.

Schopenhauer (2005) adverte, ainda, que as próprias categorias universais de tempo e espaço se coadunam na noção de representação. Isso implica reconhecer que as expressões da experiência e da razão, derivadas da representação, incidem sobre os modos pelos quais os sujeitos se relacionam com o tempo e o espaço e lhes atribuem sentido. Embora se configurem como categorias *a priori*, tempo e espaço são igualmente mobilizados na historicidade da vida cotidiana. Desse modo, a representação não se limita a um constructo visual apreensível pela óptica, nem se reduz à materialidade iconográfica, mas remete também ao mundo interior e intrínseco do sujeito que representa e percebe aquilo que é representado.

Se até a realidade exterior/empírica depende da ação do sujeito para se fazer inteligível, então sujeito e realidade são expressões indissociáveis. Não há objeto sem sujeito, e não há sujeito sem objeto. No quadro epistemológico, o conhecimento é um produto bilateral da ação humana realizada entre sujeito e objeto, agente e realidade. A impossibilidade de isolá-los pressupõe a natureza dessa relação dualística, na qual o sujeito interfere na legibilidade do objeto a ser conhecido; e esse objeto causa um efeito em quem busca conhecê-lo, pois “Os objetos reais, as representações intuitivas, ao contrário, são regidos pelo princípio de razão não como princípio de razão de CONHECER, mas de DEVIR, como lei de causalidade [...] isto é, ter surgido como efeito de uma causa” (Schopenhauer, 2005, p. 58).

Uma vez que toda representação se constitui simultaneamente como sujeito e objeto da razão e da intuição, torna-se necessário desmistificar o sujeito que fala, representa e conforma o objeto representado. Tal sujeito não é, de modo algum, desencarnado, pois ocupa sempre um *locus* social a partir do qual enuncia seu discurso e explicita vontades e interesses no interior das sociabilidades. É nesse ponto que o discurso alcança sua plena extensão heurística na crítica das relações de representação.

Para uma definição mais concisa, conceitua-se discurso como um “[...] jogo, de escritura, no primeiro caso, de leitura, no segundo, de troca, no terceiro, e essa troca, essa leitura e essa escritura não jamais põem em jogo senão os signos. O discurso se anula, assim, em sua realidade, colocando-se na ordem do significante” (Foucault, 2014, p. 46-47). Essas diferentes instâncias práticas — escrita, leitura e apropriação — se exercem e se insinuam diante dos signos, de tal forma a mobilizar a linguagem como objeto expressivo e coercitivo.

O discurso mobiliza essas três instâncias e se expressa em toda a rede de instituições encarregadas de disciplinar condutas e modos de pensar acerca de um referente. Desse modo, os efeitos produzidos discursivamente reiteram sua estreita vinculação com as formas de representação, uma vez que ambos operam no interior da vontade de verdade e de saber. A

elaboração da verdade e do saber legitimados atravessa um campo de disputas que exclui, interdita e silencia outras práticas culturais, em função da busca por legitimidade e consagração. Nessa perspectiva, o alcance dos efeitos discursivos não se limita aos signos em si, mas se estende aos usos que deles se fazem na disciplinarização de corpos e mentes (Foucault, 2014).

É nesse ponto que se instala o jogo pelo poder, igualmente controlado e disputado por meio dos usos e abusos da linguagem e de seus signos. Desse modo, todo discurso é produzido sob o crivo de restrições, interdições e autorizações prévias, insinuadas por regras que se pretendem naturais ou habituais, precisamente em razão de sua reproduzibilidade no interior de rituais que definem

a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo de um diálogo, da interrogação, da recitação, devem ocupar determinada posição e formular determinados tipo de enunciados); define gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que deve acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção. Os discursos religiosos, judiciários, terapêuticos e, em parte também, políticos, não podem ser dissociados dessa prática de um ritual que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos (Foucault, 2014, p. 37).

O interesse político do discurso em impor papéis, legitimar comportamentos e instituir autoridade incide profundamente sobre o próprio domínio ontológico da existência humana, do qual decorrem a concepção de realidade e a definição da natureza e da qualidade dos sujeitos do conhecimento e dos objetos cognoscíveis. Em outros termos, o plano ontológico capturado pelo discurso edifica uma noção consagrada de realidade, fundada tanto na qualificação dos sujeitos autorizados a falar e, assim, a regular o discurso, quanto na desqualificação daqueles que se submetem e se tornam alvo e objeto da proliferação dessa mesma relação ontológica. Nesse processo, a disciplinarização do corpo figura como um dos efeitos produzidos pelo discurso e pela ordem que dele emana (Federici, 2023).

Nessa perspectiva, o discurso apropria-se do conhecimento e o converte em instrumento de poder, na medida em que o mobiliza para produzir efeitos práticos derivados das prescrições do saber. Desse modo, saber e poder se imbricam. Como consequência, corpo e sujeito tornam-se alvos privilegiados do exercício do poder e objetos de controle discursivo (Federici, 2023). Essas formulações acerca da ordem do discurso mostram-se particularmente pertinentes para a análise do objeto desta pesquisa, sobretudo quando se evidencia o *modus operandi* pelo qual corpo, identidade e a condição de ser indígena têm sido tematizados ao longo do tempo na história das edições didáticas. O livro didático de História, nesse sentido, constitui-se como portador dessas formações discursivas e atua como instrumento de poder ao

difundir representações limítrofes, desqualificantes e retrógradas das comunidades indígenas na história do Brasil ensinada e de caráter prescritivo.

As próprias vozes ameríndias reconhecem o peso dos materiais escolares. Reparamos no discurso da escritora indígena Eliane Potiguara um posicionamento sobre a questão: “[...] observarmos os materiais didáticos utilizados pelas crianças e professores, materiais que não transmitiam, em sua aprendizagem, a realidade dos povos indígenas. Mostravam, sim, uma realidade urbana, da sociedade envolvente que sequer menciona traços da cultura indígena” (Potiguara, 2018, p. 108).

Na ordem discursiva, a verdade assume um lugar absolutamente funcional e monumental. Ela representa necessariamente os interesses de quem se utiliza das práticas do discurso para instituir submissão. Evoca aqueles que estão contemplados pelos efeitos discursivos, ao mesmo tempo em que exclui aqueles a quem o discurso deve ser destinado como meio de controle e coerção. Sendo assim, a verdade condiciona o saber como veículo do poder e da ordem de quem o exerce. Tão logo, transforma-se em um dispositivo “ontotipológico”, designado e autorizado a produzir “[...] identidades estanques e, mais ainda, produtor de um dispositivo que produz o *próprio* secretando um ‘outro’, que tem como um de seus nomes o de *colonizado*” (Seligmann-Silva, 2022, p. 35).

Ao servir como dispositivo ontotipológico, a verdade tende a se proliferar por discursos que desejam se preservar no exercício de seus efeitos. Para tal, capilariza-se em torno da cultura e da linguagem, objetivando tipificar os lugares-comuns por meio dos quais certas memórias são sedimentadas e enquadradas enquanto patrimônio comum. Em decorrência,

A cultura como um todo cristaliza-se em lugares-comuns que se tornam peças ideológicas, como ocorre de modo exemplar na historiografia com sua proverbial tendência para a história dos vencedores. Tanto o historiador crítico como os novos artistas da memória nascidos nas últimas décadas (de certo modo, os protagonistas destes ensaios) vão resistir e desconstruir esses tipos/lugares-comuns da história. Um dos efeitos mais bem-vindos dos estudos culturais da memória é ter permitido lançar uma luz crítica sobre as *máquinas de guerra da memória*, deixando claro o funcionamento dos lugares-comuns/tipos e da resistência contra eles (Seligmann-Silva, 2022, p. 51).

Os lugares-comuns correspondem, portanto, a lugares de memória erigidos no presente, no interior de uma cultura temporal que politiza o passado a ponto de atomizá-lo em espaços monumentalizados. Tal operação deturpa o passado para mobilizá-lo em favor dos sujeitos vencedores, que se perpetuam e se mantêm no ápice da hierarquia social. O sustentáculo desse monopólio do poder sobre a verdade e a memória é organizado pelo

discurso, exercido por meio dos signos e capilarizado pela linguagem, núcleo estruturante da cultura.

Em contraste, ciente dos efeitos do saber-poder, esta dissertação propõe interpelar o livro didático na perspectiva do anarquivamento, a saber, “[...] o trabalho de recordação agindo como esse anarquivamento que arranca determinados momentos de seu falso contexto (a falsa totalidade) para ressignificá-los no ato de recriação” (Seligamann-Silva, 2023, p. 33). Em outros termos, mobilizamos as representações didatizadas, reinscrevendo-as em seus contextos de formulação e, simultaneamente, deslocando-as desse contexto originário e de seu passado deturpado, para endereçá-las a um presente que recorda, ressignifica, desmonumentaliza e desobstrui criticamente os momentos representados. Desse modo, a história indígena e sua memória são reinterpretadas à luz de questões disruptivas situadas no tempo vigente.

1.4 UM RETRATO DA ARQUITETURA DA PESQUISA

Explicitado o fundamento teórico da pesquisa, elenquemos os outros aspectos introdutórios e formais que traduzem o gênero dissertativo. Elegemos em termos de questão central a seguinte indagação: “como as imagens presentes na *Coleção Multiverso: Ciências Humanas* elaboram representações e memórias dos indígenas na História² do Brasil a ser ensinada?” O objetivo geral corresponde a compreender a história ensinada da temática indígena por meio das imagens presentes na coleção do Ensino Médio *Multiverso — Ciências Humanas* no PNLD 2021, na perspectiva teórico-metodológica da Representação e da Memória

Os específicos se desdobram em 3, cada qual destinado respectivamente às seções do estudo. São eles: a) construir o Estado de Conhecimento acerca da temática indígena abordada nos Livros Didáticos de História, apresentando especificidades e avanços; b) discutir perspectivas conceituais sobre o Livro Didático de História, a teoria da Representação e da Memória a partir de um espectro plural em que os termos Signos e História Ensinada se interrelacionam; c) analisar os conteúdos imagéticos da temática indígena, presentes na *Coleção Multiverso: Ciências Humanas*, da Editora FTD (PNLD 2021), a partir de recortes temáticos da cultura, escravização, organização social, trabalho, religião e cotidiano, em interface com a escrita indígena brasileira.

² Assumimos, por vezes, o termo “História” com H maiúscula para demarcar compromisso político e posicionamento epistemológico.

A legitimidade desta proposta de pesquisa apresenta-se de modo prismático, ao articular e interrogar os conteúdos imagéticos dos livros didáticos em diálogo com aquilo que a produção científica tem elaborado acerca das comunidades indígenas. Partimos, assim, de um cotejamento epistemológico dos saberes científicos sistematizados no âmbito acadêmico, com o objetivo de nos apropriarmos do arcabouço teórico-metodológico mobilizado por dissertações e teses que dialogam com o objeto de pesquisa eleito, sem descurar, contudo, de suas sombras, lacunas, silêncios e questões ainda não respondidas.

Na segunda dimensão, situamos a produção do saber engendrada no interior da cultura escolar, especialmente os discursos textuais e imagéticos que atravessam os livros didáticos de História e que se referem à temática das populações indígenas no Brasil. Por fim, o terceiro estrato dedica-se à análise dos conteúdos imagéticos propriamente ditos, com vistas à desmistificação de determinadas narrativas e representações das comunidades e culturas indígenas veiculadas nos manuais didáticos do Ensino Médio, mais especificamente na *Coleção Multiverso*.

Ainda que não seja somente o livro didático de história o responsável pela manutenção e perpetuação das imagens que alimentam um imaginário acerca das populações indígenas, ainda tendo ciência de que a escrita científica também coopera na perpetuação de memórias e signos por meio de linguagem e representação, observamos que a problematização dos artefatos imagéticos presentes nos Livros Didáticos de História *per si* fazem com que alunos e professores questionem, interroguem, problematizem em sala de aula, os conteúdos já dados, prontos, sobre a cultura e as comunidades indígenas.

Nessa direção, observamos que os livros didáticos de História mobilizam componentes visuais que sustentam memórias hegemônicas sobre a temática indígena, cristalizadas pela força dos signos discursivos e por um regime de representação dominante. Assim, a investigação das condições de produção discursiva impõe-se como operação incontornável para a desconstrução dos estereótipos que incidem sobre essas culturas ancestrais. Tal movimento crítico abrange tanto as dimensões representacionais do discurso imagético quanto os sentidos historicamente sedimentados nas relações de significação produzidas e reiteradas pelos discursos acadêmicos e escolares, na medida em que “[...] a história dos sentidos cristalizados é a história do jogo de poder da/na linguagem” (Orlandi, 2008, p. 21).

Elegemos a leitura como processo de atribuição de sentidos. “A leitura, portanto, não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade” (Orlandi, 2008, p. 9). O que caracteriza o discurso enquanto signo — e, de modo mais específico, o discurso visual

— é a multiplicidade de sentidos que congrega, uma vez que nós, enquanto sujeitos do discurso, produzimos leituras e interpretações plurais e orgânicas, na medida em que somos, simultaneamente, protagonistas da cultura e atravessados pelos percursos da historicidade.

Assim, a perspectiva por nós adotada para a análise das imagens ancora-se na semiótica peirceana e nas coordenadas teóricas oferecidas pela História Cultural e pela Sociologia da Cultura, ao tomar a categoria de representação como eixo central de problematização. Desse modo, os signos visuais presentes nos livros didáticos impõem-se como narrativas hegemônicas capazes de catalisar preconceitos e reducionismos culturais. Ao interrogarmos discursos estereotipados acerca dos povos ameríndios, tornamos visíveis as estruturas historicamente opressoras que sustentam relações de força e dominação, as quais tendem a permanecer ocultas pela contínua reprodução de um modo único de narratividade histórica (Adichie, 2019).

A esse debate soma-se o embasamento legal instituído pela Lei nº 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígena na Educação Básica brasileira. Tal exigência legislativa, ainda que insuficiente, demanda atenção tanto no âmbito das pesquisas de pós-graduação quanto na (des)atenção dispensada à temática por autores e editoras de livros didáticos de História.

Além disso, a referida lei incide diretamente sobre os processos de formação inicial e continuada de professores e pesquisadores no Brasil, especialmente daqueles inseridos em áreas de formação e atuação sensíveis ao tema. Nesse sentido, ela constitui um instrumento de luta institucionalizada que ajuda a compreender, ao menos em parte, os desafios persistentes que se multiplicam apesar de sua obrigatoriedade legal, tais como a expressiva produção de pesquisas que rejeitam o livro didático sem oferecer alternativas para a qualificação de seus conteúdos, bem como a padronização e a reprodução de uma cultura didática editorial que, em si mesma, ainda não reconhece de modo suficiente a contribuição e o papel da história e da cultura indígenas no âmbito da educação pública nacional.

Em decorrência, a presente dissertação está organizada em quatro seções. A primeira comporta um Estado do Conhecimento, correspondente a um levantamento bibliográfico sistemático como técnica de produção dos dados. Nossa análise elegeu o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes para cotejar os trabalhos mais próximos de nosso objeto investigativo. Investigamos a maneira como as pesquisas em *stricto sensu* se comportam ante seus objetos pesquisados, em função de algumas categorias que nos auxiliaram na quantificação e problematização dos dados.

Na sequência, apresentamos, na segunda e na terceira seções, o núcleo teórico-conceitual que sustenta o olhar analítico deste estudo. Na segunda seção, empreendemos uma incursão sobre o livro didático, compreendido para além de sua materialidade empírica imediata. Nessa perspectiva, tratamo-lo como um artefato histórico-cultural, uma vez que se constitui, simultaneamente, como objeto historiográfico e pedagógico, configurando-se, ademais, como fonte privilegiada para a compreensão da historicidade da sociedade que o produziu e o perpetuou. A partir desse enquadramento, desenvolvemos um debate orientado pela necessidade de repensar a racionalidade que informa a produção editorial e os saberes partilhados pelas edições escolares, ancorando-nos nas contribuições da decolonialidade indígena brasileira, nas proposições da Nova História Indígena e na concepção de educação intercultural.

Na terceira seção, debruçamo-nos sobre o conceito de representação, evidenciando seu caráter multifacetado e sua estreita vinculação ao domínio ontológico que orienta o posicionamento do pesquisador diante dos objetos e fenômenos investigados. Nossa rota teórica estrutura-se a partir do diálogo com a História Cultural, a Sociologia da Cultura e a Semiótica, por meio do qual explicitamos pressupostos teórico-analíticos que fundamentam o tratamento metodológico da coleção didática de História examinada na seção final. Em complemento, mobilizamos o conceito de memória com o intuito de compreender como representação e livro didático se encontram mutuamente circunstanciados por ela.

Por fim, o estudo culmina na análise pormenorizada da coleção *Multiverbo: Ciências Humanas* (PNLD 2021), da editora FTD, bem como do Edital Convocatório e do Guia Digital do PNLD, que instituem o processo avaliativo desse programa enquanto política pública educacional. Essa etapa investigativa encontra-se amplamente ancorada nas diretrizes sistematizadas nas seções anteriores. Do ponto de vista metodológico, o percurso investigativo fundamenta-se no campo da História, privilegiando a produção dos dados por meio da análise documental e de seu cotejamento à luz da análise semiótica.

Justificamos a escolha da referida coleção pelo alto número de exemplares produzidos, distribuídos e consumidos pelas escolas brasileira, no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), edição de 2021, segundo dados divulgados pelo Ministério da Educação³, ano considerado como recorte base de nossa pesquisa. Mediante os dados, alguns volumes se destacam pela quantidade tiragens produzidas para comercialização, como é o

³ Para mais informações, consultar: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>

caso do volume Globalização, tempo e espaço – contando com 608.291 exemplares. Em seguida, o volume Populações, territórios e fronteiras contabiliza 600.966 amostras.

A observação atenta da vasta tabela produzida pelo programa permite que observemos outros volumes de outras editoras com um número mais elevado de tiragens, porém essa condição se distingue da nossa coleção referida em razão da natureza disciplinar dessas outras obras, as quais manifestam um diálogo entre Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e a Matemática. Em contraste, os volumes que analisamos se dirigem apenas ao próprio diálogo supostamente interdisciplinar entre o campo das Humanidades e das Ciências Sociais. Ademais, considerando o número total de tiragens produzidas por editora, sem distinção por componente curricular, a Editora FTD conta com 25.624.799 de exemplares fabricados, e apenas fica atrás da Editora Moderna, com 27.773.621 unidades.

Diante disso, nosso objetivo analítico consiste em delinear uma rota investigativa que considere, de modo articulado, as formas de abordagem e o tratamento conferido à temática indígena nos livros escolares destinados ao projeto de Ensino Médio em processo de implementação à época da circulação pública da coleção. O questionamento central que vigora, nesse momento, diz respeito a verificar em que medida o caráter generalista e pretensamente integrador dos componentes curriculares de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, conforme estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), incide sobre a presença e/ou a ausência da temática indígena no arranjo curricular dos exemplares analisados. Na sequência, apresentamos algumas imagens da referida coleção.

Figura 3 – Coleção Multiverso: ciências humanas (FTD)



Fonte: Autoria própria.

Como se pode visualizar, a coleção dispõe de 6 volumes destinados ao Ensino Médio, de modo que inexistente uma orientação bem demarcada acerca de quais coleções precisamente

devem ser manejadas em cada série da etapa escolar. Assim sendo, cada volume caracteriza-se por um eixo temático destinado a contemplar certa dimensão didático-curricular dos componentes disciplinares de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Cada edição sinaliza em sua capa o respectivo tema central elegido para organizar os conteúdos dos exemplares, dispostos da seguinte maneira: 1) *globalização, tempo e espaço*; 2) *populações, territórios e fronteiras*; 3) *sociedade, natureza e sustentabilidade*; 4) *trabalho, tecnologia e desigualdade*; 5) *ética, cultura e direitos*; 6) *política, conflitos e cidadania*.

Cada volume organiza-se em duas grandes unidades, geralmente desdobradas em três capítulos cada, totalizando seis capítulos. Convém destacar que a organização e a sequenciação dos conteúdos não se apoiam em um critério cronológico, mas em eixos temáticos, uma vez que a coleção não responde exclusivamente às demandas do componente curricular de História, abrangendo também os demais componentes da área. Desse modo, a progressão dos conteúdos fundamenta-se em um arranjo temático que mobiliza a diacronia histórica para avançar, retroceder e sincronizar os acontecimentos analisados, em consonância com uma descontinuidade cronológica orientada pelos temas de estudo.

Dito isso, para a operacionalização dos objetivos desta pesquisa, esboçamos a análise destacando algumas sinalizações desses exemplares no que se refere à temática indígena. No volume cujo eixo discursivo se organiza em torno da globalização, do tempo e do espaço, a primeira referência aos povos ameríndios ocorre na *Unidade 1 — Globalização e território*, especificamente no *Capítulo 2 — Globalização, espaço, tempo e técnicas*. No plano imagético, a página 38 apresenta a representação de dois jovens da etnia Kalapalo, no estado do Mato Grosso, em um ambiente escolar de sala de aula. Os estudantes retratados, sendo um deles mostrado utilizando um notebook e o outro um livro, ilustram as “novas sociabilidades na era digital”, subtópico que estrutura a segmentação do referido capítulo.

O foco desse tipo de representação fotográfica, em relação ao subtópico, favorece às estratégias de apropriação das populações indígenas de práticas culturais não necessariamente suas, como é o caso do uso de equipamentos eletrônicos, o que, por sua vez, possibilitam que empreguem “[...] esses recursos para difundir seus costumes e lutar por seus direitos” (Boulos Júnior, Silva, Furquim, 2020a, p. 38).

Por outro lado, se o exemplar anterior evocou e fez questão de representar os ameríndios logo em suas primeiras páginas, já não se pode dizer o mesmo do livro cujo foco é o eixo *populações, territórios e fronteiras*. A temática indígena se desdobra ao longo do material superficialmente, quase sempre evocada de forma secundarizada ou em referência a algum outro subtópico primário. Por exemplo, no *Capítulo 6: A sociedade brasileira*, as

populações tradicionais são excessivamente condensadas e aglutinadas no interior do discurso da miscigenação, que mobiliza uma retórica linguística generalizante e subserviente a reducionismos associados à identidade nacional, a saber, “Desde o período colonial até os dias atuais, a presença estrangeira contribuiu na formação territorial e social brasileira. Historicamente, nosso povo é essencialmente produto da presença indígena, africana e europeia” (Boulos Júnior, Silva, Furquim, 2020b, p. 139).

Paralelamente, na edição dedicada às relações entre *sociedade, natureza e sustentabilidade*, deparamo-nos, já de início, com a presença de uma representação autóctone na capa do exemplar. A imagem retrata um indígena de perfil, com cabelos, rosto e pescoço pintados, portando adereços associados a seus costumes e à sua cultura. Nessa edição, o tratamento conferido às representações dos elementos étnico-raciais mostra-se notoriamente mais diversificado, inclusive com a explicitação, ainda que breve, da etnia à qual a fotografia ou o excerto textual faz referência. Na abertura da *Unidade 2 — Desenvolvimento e sustentabilidade* —, uma passagem recupera falas e discursos autorais de importantes expoentes e lideranças indígenas no Brasil, com destaque para Davi Kopenawa e Ailton Krenak, a qual expõe:

Em 2010, Davi Kopenawa, indígena do povo Ianomami, e o antropólogo Bruce Albert, lançaram o livro *A queda do céu*, que trata da cosmologia, da riqueza e das lutas dos povos da floresta. A queda do céu significaria o fim do mundo como conhecemos e isso estaria relacionado, em certos aspectos, à difusão do modo de vida pautado no materialismo e no consumismo exacerbado, marca das sociedades de consumo do mundo industrializado. Para Ailton Krenak, do povo Krenak, as ações humanas estão transformando a natureza e atingindo o modo de vida de comunidades indígenas e tradicionais num ritmo alucinante (Boulos Júnior, Silva, Furquim, 2020c, p. 82).

Tal representação discursiva, embora não se materialize no plano visual, exprime verbalmente uma postura crítica de leitura e compreensão de mundo elaborada por sujeitos ameríndios que falam em nome de milhares de povos e comunidades. O conteúdo textualmente representado não apenas presentifica e reinscreve enunciados historicamente formulados por distintas etnias indígenas acerca dos impactos do modo de vida predatório e capitalista das sociedades modernas, como também sinaliza uma representação autoral e orgânica, gestada no interior das próprias culturas ancestrais, de suas cosmovisões e de seus conhecimentos milenares de relação com as múltiplas formas de vida.

Em seguida, ao abordar *trabalho, tecnologia e desigualdade*, outro exemplar evoca as relações de dominação e resistência inscritas na dimensão do trabalho ao longo da história da colonização da América Portuguesa. Nesse sentido, o *Capítulo 2 — Trabalho no tempo e no espaço* — recupera historicidades relativas às experiências indígenas no contexto do sistema

colonial lusitano. Ao cotejarem as especificidades da escravidão antiga e da escravidão moderna, os autores caracterizam a escravização dos povos indígenas na América colonial, ao lado da escravização africana, como expressão paradigmática da escravidão moderna.

Dessa forma, não obstante a recorrente ausência e o silenciamento dos livros didáticos quanto aos processos de resistência protagonizados pelos diferentes grupos nativos do Brasil, a temática da escravidão e das relações de trabalho no sistema colonial mobiliza um conjunto de memórias subterrâneas que o material pedagógico tende a negligenciar, sobretudo no que concerne aos ameríndios. A identificação desse ponto de inflexão revela-se fundamental, pois permite interrogar e ressignificar os exemplares didáticos enquanto lugares de memória que, ora explicitam a violência das relações de poder estabelecidas entre indígenas e não indígenas, ora secundarizam as dissidências e resistências vivenciadas no interior desses grupos historicamente marginalizados no arranjo da história ensinada no Ensino Médio.

Em contraste, na edição dedicada às discussões sobre *ética, cultura e direitos*, observamos um esforço mais consistente de posituação das identidades ameríndias e do percurso de suas historicidades sob os prismas ético, cultural e institucional. Assim, já nas páginas iniciais, uma fotografia retrata um líder indígena em diálogo com crianças da etnia Kalapalo, assentadas na Aldeia Aiha, no Parque Indígena do Xingu, localizado no estado de Mato Grosso. A escolha e a justificativa do registro fotográfico remetem ao subtópico *A ética indígena*, apresentado no *Capítulo 1 — Ética: da Idade Média ao Renascimento* —, voltado à problematização do conceito de ética a partir de perspectivas culturais acêntricas.

Esse debate requer um registro mais aprofundado, uma vez que se articula à própria noção de educação e aos valores que orientam o senso de coletividade em determinadas comunidades tradicionais, as quais preconizam modos de vida e de sociabilidade marcadamente coletivos, ou seja:

Desde que os indígenas conquistaram o direito à educação escolar em sua própria língua foi possível conhecer melhor a força de seus valores éticos e suas cosmovisões e permitiu a eles levar essa riqueza para os currículos escolares de suas escolas por meio dos registros escritos e visuais de alunos e professores.

As lutas pela afirmação de suas identidades e em defesa de seus valores se conectam à luta pelo direito à terra onde vivem e estão enterrados os seus ancestrais e por um ensino específico e de qualidade.

A importância de valores indígenas, como a responsabilidade compartilhada por crianças e jovens e o respeito ao outro e ao ambiente, com certeza pode pautar nossos debates éticos para a construção de uma sociedade mais justa, mais equânime e que respeita a diversidade de línguas, culturas e opções sexuais e religiosas de seus membros (Boulos Júnior, Silva, Furquim, 2020e, p. 16).

Por fim, o último exemplar, dedicado ao eixo *política, conflitos e cidadania*, aborda a temática indígena já em seu *Capítulo 1 — Indígenas e afrodescendentes no Brasil:*

protagonismos e demandas. Ao longo desse capítulo, torna-se mais evidente o esforço da coleção em enquadrar a história indígena no Brasil sob o prisma da diacronia histórica, ao evidenciar trajetórias e percursos de historicidade que delineiam as relações políticas, os conflitos, as negociações e os saberes ancestrais dos povos ameríndios em interação com a sociedade colonial e com distintos regimes políticos. Tais referenciais permitem compreender os modos pelos quais esses sujeitos se articularam para dar continuidade às lutas e à conquista de seus direitos.

Observamos, ainda no Capítulo 5, a presença de fotografias que remetem diretamente a esse processo de historicidade. As representações predominantes nas páginas iniciais retratam indígenas de diferentes etnias — Guaraní Mbya, Tiriýó, Yanomami e Wapichana — inseridos em múltiplos espaços, inclusive em instâncias institucionais de poder, como o Congresso Nacional, em Brasília, e em ambientes escolares. Grande parte dessa iconografia privilegia imagens menos estereotipadas e cristalizadas dessas etnias, ao acionar regimes de visualidade que confrontam uma historicidade colonial marcada pela romantização dos povos ameríndios, por sua representação diacronicamente estática e por seu distanciamento das transformações sociopolíticas próprias da sociedade brasileira contemporânea.

Conforme defendemos, o livro didático é aqui compreendido como documento histórico em virtude dos indícios e vestígios que carrega acerca da cultura escolar e, simultaneamente, como fonte condensada de historicidades que dizem respeito não apenas ao contexto da escolarização, mas também às experiências e expectativas macrossociais e estruturais que posicionam a escola em um intercâmbio orgânico com a sociedade que a condiciona (Munakata, 2016).

Nesse sentido, as historicidades, entendidas como condição reflexiva das experiências humanas no e do tempo (Cezar, 2014), correspondem às correlações estabelecidas entre o conhecimento pedagógico e a cultura que o produz e sobre ele incide. A escrita da história, seja no âmbito escolar, seja no acadêmico, configura-se tanto como uma arte do esquecimento, ancorada em uma retórica da extinção, quanto, em sentido inverso, como um projeto de lembrança a serviço da barbárie e da catástrofe (Cezar, 2012).

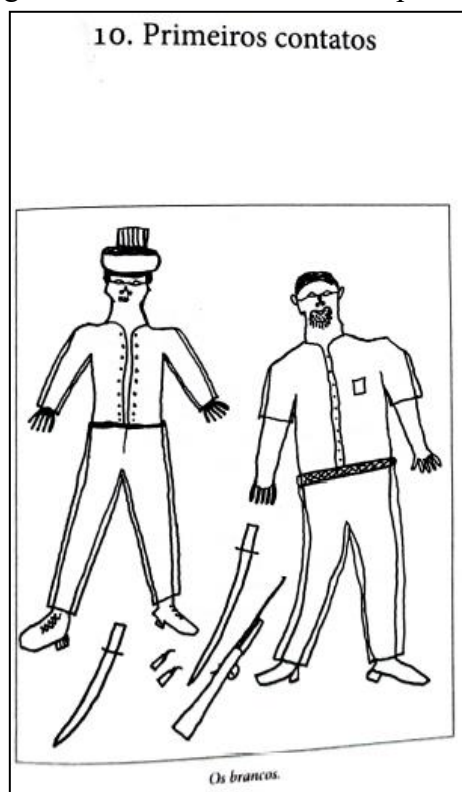
Considerando o exposto, o recorte temático adotado para a produção dos dados, no âmbito da análise das representações indígenas, interpela um conjunto de sinalizações conceituais e categoriais mobilizadas por autores como Manuela da Cunha (2012), Lília Schwarcz (2019), Peter Burke (2017) e Ana de Moraes e Paulo Tamanini (2020). Esses autores interpretam a temática e o uso crítico das imagens a partir de eixos como cultura, religião, relações de trabalho, escravidão, cidadania, violência, autoritarismo e cotidiano. Elegemos

tais descritores como categorias analíticas e recortes de segmentação temática, a serem mobilizados em leituras heurísticas e hermenêuticas no tratamento investigativo das imagens e dos discursos presentes nos livros didáticos.

Os procedimentos metodológicos adotados autorizam a problematização de questões próprias do campo histórico, em especial a repercussão categorial do tempo na historicidade das imagens dos povos indígenas, em interface com os conceitos de Regime de Representação e de Memória. Tal abordagem possibilita compreender a dialética entre os tempos e as historicidades que a coleção selecionada permite explorar no ensino da história e da memória do Brasil.

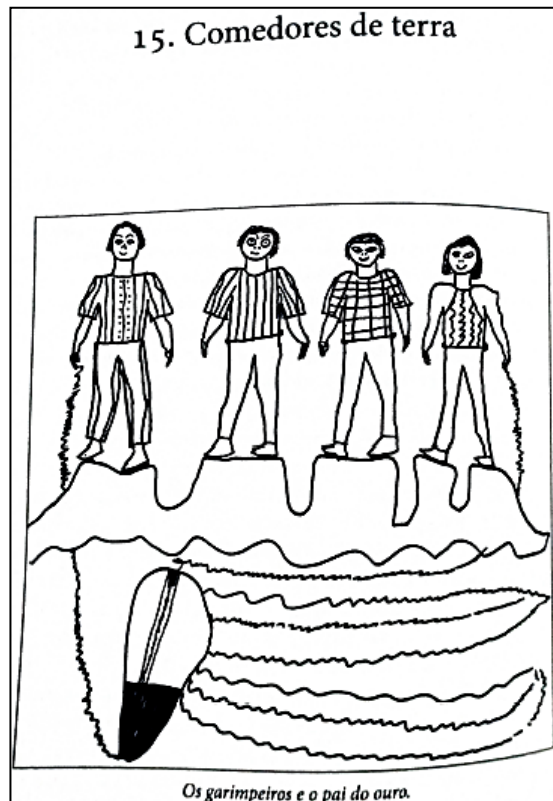
2 A TEMÁTICA INDÍGENA NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA COMO OBJETO EPISTÊMICO EM DISSERTAÇÕES E TESES (2004-2023)

Figura 4 – Desenhos de Davi Kopenawa



Fonte: Kopenawa e Albert (2015).

Figura 5 – Desenhos de Davi Kopenawa



Fonte: Kopenawa e Albert (2015).

Uma vez que esta seção se dedica à produção do conhecimento acerca de nosso objeto no âmbito da pós-graduação, reservamos este espaço introdutório para apresentar uma crítica oportuna, que submete a racionalidade da pesquisa ao olhar e à percepção ameríndia. Partimos, assim, da análise de dois desenhos de autoria do xamã e líder yanomami Davi Kopenawa, ambos extraídos de sua obra *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. Nesse livro, Kopenawa e Albert (2015) recorrem a desenhos de sua autoria para introduzir cada um dos capítulos, integrando imagem e narrativa como formas complementares de elaboração do pensamento.

Nesse sentido, as duas figuras revelam-se particularmente fecundas, na medida em que formulam uma crítica à ação do homem branco e de sua cultura sobre as formas de vida do povo yanomami e de outras comunidades originárias espalhadas pelo Brasil. O primeiro desenho apresenta dois homens que, conforme indicado na legenda, são brancos, e que também expressam a maneira mediante a qual o xamã percebeu a natureza dos contatos iniciais entre, de um lado, o mundo dos brancos e, de outro, a vida yanomami. Os indivíduos

retratados, identificáveis por suas vestimentas e adereços, portam ainda suas armas, dispostas no chão, gesto que parece sugerir — ao menos à primeira vista — uma encenação de sociabilidade fundada na lógica das oferendas.

Em seguida, o segundo desenho explicita uma modalidade de ação ofensiva exercida pelo homem branco contra os modos de vida ameríndios de forma mais ampla. Nessa chave interpretativa, o garimpo constitui-se historicamente como uma prática exploratória típica dos não indígenas, orientada pela busca do ouro em territórios que, em muitos casos, são ocupados e habitados por comunidades tradicionais. Essa prática predatória ganha forma no traço de Kopenawa, em associação direta com o título do capítulo — “Comedores de terra” —, que sintetiza a crítica enunciada. Trata-se de uma denúncia da cultura exploratória dos não indígenas, que reduz a terra à condição de objeto de consumo e extração, desconsiderando as consequências de suas ações, além dos impactos sobre a saúde e o equilíbrio das diversas formas de vida, humanas e não humanas.

Ambas as representações podem ainda ser compreendidas, em diálogo com esta seção, como uma janela de sentido para refletirmos sobre as interpelações e os contrastes existentes entre, em última instância, o olhar do yanomami Kopenawa sobre os não indígenas e, de modo inverso, o olhar dos pesquisadores brasileiros sobre o objeto investigado. A perspectiva desse xamã acerca da cultura do Outro aponta para a necessidade de integrar as cosmovisões ameríndias ao campo da racionalidade das pesquisas acadêmicas, de modo que não apenas o olhar do pesquisador não indígena seja privilegiado, mas também a percepção indígena sobre si mesma e sobre o Outro.

Assim, nesta etapa da pesquisa apresentamos dados produzidos a partir de um mapeamento bibliográfico notadamente sistemático. Trata-se de um apanhado investigativo nomeado de Estado do Conhecimento, cujo objetivo é construir a produção do conhecimento acerca de pesquisas pertinentes à temática indígena, com base em teses e dissertações. Nesse caso, optamos pela temática que congrega a produção acadêmica, entre dissertações e teses, defendidas nos cursos de pós-graduação *strictu sensu*, nas cinco regiões do país, que tematizam as representações imagéticas dos povos indígenas presentes nos livros didáticos de História.

Observamos que no Brasil tem sido recorrente certa confusão de natureza teórico-metodológica entre esse tipo de pesquisa com aquela denominada Estado da Arte. Alertamos sobre isso porque, de certo modo, inconsistências conceituais interferem na qualidade dos estudos e podem provocar, inclusive, certos desvios e incoerências metodológicas, a depender do modo como a pesquisa é articulada. Para contornar esse desafio, esclarecemos que o

Estado da Arte não restringe setorialmente sua investigação em determinada área de concentração, pois busca operar com espaços heterogêneos da produção acadêmica, com um perímetro de alcance maior. Os periódicos, anais de eventos, teses e dissertações geralmente representam as fontes bibliográficas à disposição dos pesquisadores (Medeiros, Fortunato, Araújo, 2023).

Por outro lado, o Estado do Conhecimento direciona seu alcance a um determinado contexto de produção epistemológica, ao verticalizar seus procedimentos metodológicos a uma partitura específica e relativa a um tema de pesquisa consolidado ou não em uma área do saber. Assim, sua abordagem de estudo está mais próxima da qualitativa, de modo que identifica, registra, categoriza e sintetiza pormenorizadamente o conjunto de fontes inventariadas e distribuídas em um recorte de tempo justificável (Morosini, Fernandes, 2014).

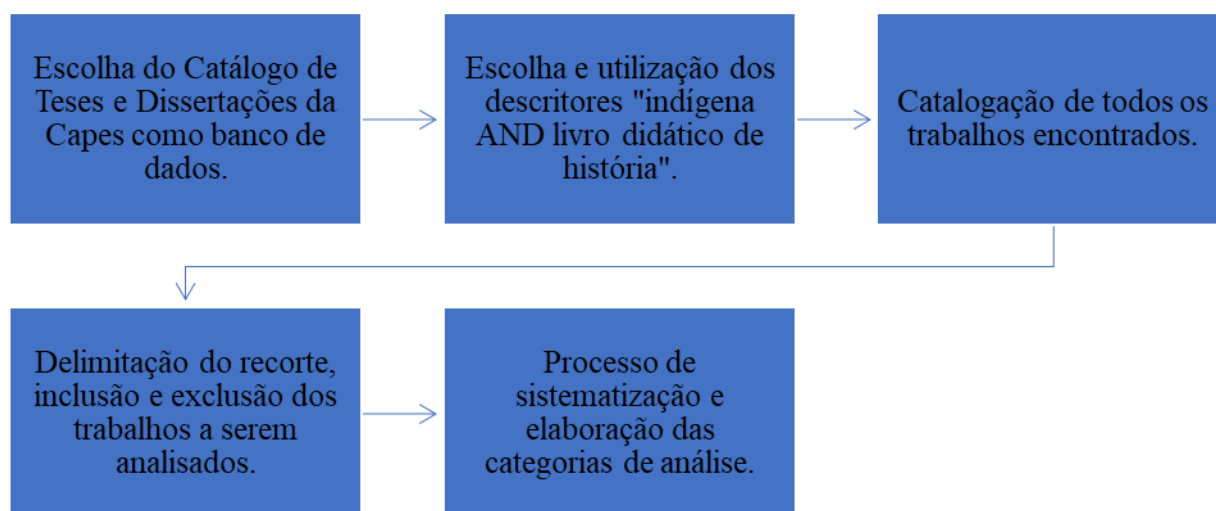
Dessa forma, nosso objetivo com tal proposta investigativa é delinear aquilo que tem sido feito ao longo do tempo em termos de pesquisa sobre as representações indígenas em livros didáticos de história. O levantamento bibliográfico, seguido de uma análise sistemática, permitiu-nos identificar evidências que esclarecem de que modo o tema desta pesquisa foi historicamente abordado no Brasil entre os anos de 2004 e 2023, constituindo um elemento imprescindível para a compreensão da historicidade do conhecimento produzido no campo do Ensino de História⁴. Ao materializar o percurso teórico-metodológico que o tema tem percorrido, conseguimos nos posicionar e agir sobre nosso objeto epistêmico de maneira mais consistente (Romanowski, Ens, 2006).

No âmbito deste estudo, compreendemos por representações indígenas o conjunto de signos — visuais e/ou não — materializados nos livros didáticos de História, de modo sistemático ou esporádico ao longo da narrativa histórica por eles veiculada, e que se referem direta ou indiretamente ao ser indígena, à sua identidade e ao seu lugar na historicidade do tempo mobilizado pelas obras escolares. Não é nosso objetivo pormenorizar os modos operatórios de análise empregados pelas pesquisas no tratamento dessas representações, mas, sim, apresentar sistematicamente algumas das dimensões teóricas e metodológicas que orientam as práticas investigativas presentes nos trabalhos aqui delimitados.

Nesse sentido, metodologicamente este Estado do Conhecimento segue as seguintes etapas, baseadas na proposta de catalogação, sistematização e categorização bibliográficas sugerida por Silva e Aguiar (2024):

⁴ Terminologicamente, utilizaremos Ensino de História como indicador do campo científico e disciplinar por excelência da produção do conhecimento impulsionado pelas pesquisas acadêmicas. Em contrapartida, designaremos ensino de história para indicar as práticas educativas a despeito da instrumentalização do saber disciplinar a serviço das ações de ensino-aprendizagem.

Figura 6 – Etapas do Estado do Conhecimento



Fonte: Os autores (2024).

Assim sendo, ao aplicarmos os descritores como critérios de busca, nos deparamos com um total de 78 produções entre dissertações e teses. Deste montante, um processo de catalogação e organização do *corpus* foi iniciado, levando em conta para inserção ou exclusão a coerência ou proximidade temática: indígenas; livro didático de história; representação⁵.

O corolário do corpus documental totalizou então em 53 teses e dissertações, cujos Resumos serviram, à primeira vista, para uma seleção primária. Observando que a leitura somente dos Resumos não era suficiente, foi preciso recorrer, por vezes, aos Sumários e partes de algumas Seções. Todas as etapas, desde a catalogação até a categorização, foram realizadas no Excel, ferramenta utilizada para a consecução da posterior análise dos dados sob o prisma do Ensino de História.

No processo de segmentação, recorremos principalmente ao a) **nível do estudo**, b) **área de concentração**, c) **ano de publicação**, d) **região**, e) **Estado**, f) **Universidade**, g) **abordagem de pesquisa**, h) **tipo de estudo**, i) **sujeitos pesquisados**, j) **recorte temporal**, k) **técnica de produção de dados**, l) **concepção teórica predominante**.

O recorte temporal adotado nesta pesquisa abrange o período de 2004 a 2023. Tal delimitação justifica-se pela proximidade com a promulgação da Lei nº 10.639/2003, cuja

⁵ No processo de exclusão e seleção, após a aplicação dos descritores de busca com o termo booleano "AND", realizamos a leitura dos resumos, parte das introduções e dos segmentos que relacionavam teoria e metodologia. Após essa exposição, filtramos manualmente as produções que dialogavam diretamente conosco baseado na articulação do tema indígena, livro didático de história e representação.

implementação na Educação Básica tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e afrodescendente. Essa legislação marcou o início de uma mudança legítima e institucional no campo da educação para as relações étnico-raciais, resultante das reivindicações dos movimentos sociais negros e indígenas ao longo do último quartel do século XX. Em decorrência desse marco normativo, o campo acadêmico passou a acompanhar tais transformações socioeducativas, ao passo que o mercado editorial também teve de adequar sua produção didática às novas exigências legais.

Outro aspecto fundamental para a justificativa do recorte temporal adotado nesta pesquisa diz respeito ao mercado editorial. O início do século XXI inaugurou uma nova forma de inserção nas relações comerciais com o Ministério da Educação, na medida em que a consolidação dos oligopólios editoriais passou a remodelar as correlações econômicas no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Em convergência com esse processo, o plano decenal de educação, implementado em 1993, foi concluído em 2003, tendo entre suas metas de investimento a ampliação da democratização do acesso aos livros didáticos (Cassiano, 2013). À luz dessas considerações, sistematizamos uma tabela com o objetivo de evidenciar a produção dos trabalhos segundo o ano de defesa.

Tabela 1 – Teses e dissertações agrupadas por ano de publicação (2004-2023)

Trabalhos agrupados por ano de defesa	
Descritivo	Total
2004	2
2005	0
2006	1
2007	1
2008	2
2009	1
2010	1
2011	0
2012	5
2013	0
2014	0
2015	2
2016	6
2017	2
2018	4
2019	2
2020	7
2021	6
2022	6

2023	5
Total	53

Fonte: autoria própria (2024).

Outras justificativas se somam as duas anteriores para fundamentar o período de tempo selecionado desta investigação. Primeiramente, Silva (2018) constatou que a partir de 2004 o recrudescimento de pesquisas sobre a temática do livro didático de história decorreu da disseminação dos programas de pós-graduação em várias instituições do Brasil, incluindo as instituições particulares, da qual São Paulo é exemplo notável, que tematizaram pesquisas acerca de comunidades indígenas e étnicas na perspectiva das identidades, cultura e sociabilidades. Adiante, damos segmento à discussão dos dados sob o crivo das leis e do contexto editorial.

2.1 A TEMÁTICA INDÍGENA FRENTE ÀS LEIS E ÀS EDITORAS

Observamos que a intensificação para explorar academicamente as temáticas tem relação direta com a promulgação das Leis nº 11.639/2003 e 11.645/2008, ambas responsáveis pela obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no currículo da Educação Básica nacional. Assim, também, o crescimento da produção acadêmica em torno de temas étnico-raciais efetuou-se pela atuação dos movimentos sociais brasileiros, como o movimento indígena e o movimento negro, os quais demandaram por parte do Estado uma agenda institucional e legítima de reparação histórica, que repercutiu e repercutiu diretamente nos espaços educativos do país (Silva, 2018; Munduruku, 2012).

O Estado do Conhecimento contido na tese de doutoramento de Anne Cacielle Silva (2018), cujo recorte temporal abrange o período de 1990 a 2015, evidenciou que, entre as 229 teses e dissertações que tematizavam o livro didático de História, 47 incidiam sobre a abordagem da história e da cultura das populações indígenas e afrodescendentes. Segundo a pesquisadora, o campo do Ensino de História tem se configurado como a área epistemológica que mais congrega produções voltadas a essa temática, aspecto que será problematizado adiante.

Em consonância com esse diagnóstico, Giovanna dos Santos (2022), ao examinar 96 teses e dissertações defendidas exclusivamente em programas de pós-graduação em História no país, identificou a primazia de determinadas tendências analíticas cuja abordagem categorial orientava o tratamento da narrativa didática referente a sujeitos históricos pertencentes a grupos étnico-raciais socialmente minoritários, como afrodescendentes e

indígenas. De acordo com suas análises, esse conjunto de pesquisas apareceu em 16 ocorrências e passou a apresentar maior visibilidade numérica a partir de 2010, período marcado por uma concentração mais expressiva de investigações no âmbito da pós-graduação.

Apesar desse aparente avanço temático, Rafael Quinzani (2023) aponta discordâncias ao sustentar que, quando se comparam as pesquisas que abordam o conteúdo e a narrativa do livro didático no ensino de História com outras tendências investigativas — tais como livro didático de História e usos, livro didático e historiografia, bem como livro didático e políticas públicas —, o volume de produções acadêmicas, incluindo não apenas teses e dissertações, mas também artigos em periódicos, livros e capítulos de livros, revela-se numericamente mais discreto. Argumentamos que essa aparente contradição se explica, em grande medida, pelo fato de a investigação bibliográfica empreendida pelo autor assumir a modalidade de Estado da Arte, o que limita a verticalização e a profundidade analítica de seu estudo, especialmente diante da diversidade de setores que compõem o campo do Ensino de História por ele considerado.

Ampliando o horizonte investigativo da produção científica a nível mundial, Alain Choppin (2020, p. 15) ofertou um panorama — que parte de 1980 à primeira década do século vigente — muito pertinente para se avaliar a preponderância de tendências circunscritas à dimensão conteudista e narrativista apresentadas pelos manuais escolares, mas também ao surgimento de subtendências que complexificaram os olhares dos pesquisadores para seus objetos e fontes:

A produção científica destes últimos trinta anos tem revelado várias tendências importantes:

- inicialmente houve um crescimento quantitativo considerável: em 1993, 45% da produção francesa tinha menos de dez anos, e este número de pesquisas dobrou a partir desta data; neste mesmo ano de 1993, Circe Bittencourt defendeu sua tese, que foi o primeiro trabalho científico sobre a história do livro didático no Brasil, atualmente um dos países mais prolíferos neste tema. Constatou-se igualmente um número crescente de países que não se preocupavam com tais questões, mas passaram a dedicar-se a eles: é o caso de muitos países da América Latina e da Europa Oriental e Central. De acordo com as tabelas que elaboramos, a produção científica mundial, com um crescimento anual de cem a duzentas referências novas apresentou, em dez anos, o dobro de pesquisas;
- ela se caracteriza também pelo surgimento e desenvolvimento de trabalhos que, embora permaneçam fiéis aos métodos clássicos de análise de conteúdos, têm feito investimentos em várias disciplinas, níveis de ensino, ou em setores de formação até então desprezados; têm introduzido temáticas novas, a maior parte das vezes relacionadas às preocupações contemporâneas; ou, ainda, têm considerado as dimensões iconográfica e tipográfica da literatura escolar, que eram anteriormente negligenciadas;

Circe Bittencourt (2011), por sua vez, explicou algumas das causas do recrudescimento de trabalhos, notadamente dissertações e teses, relativas ao recorte étnico-

racial, a partir do programa de estudos com interesse expresso pelas representações, incluindo as iconográficas, acerca dos afrodescendentes e ameríndios no contexto das coleções didáticas. Ela indica que após a promulgação das legislações de 2003 e 2008, citadas anteriormente, o contexto acadêmico e escolar endereçou seus esforços aos efeitos desses documentos legais na determinação do currículo escolar, o que efetuiu certa centralidade ao retorno do debate sobre os desafios étnico-raciais no Ensino de História.

Podemos também argumentar que o início do século XXI coincidiu, até a aurora da década de 2020, com o fortalecimento e a consolidação da temática de pesquisas acadêmicas em razão da forte influência dos estudos decoloniais, e suas respectivas críticas institucionalizadas na década de 1990. Impulsionado pelo coletivo acadêmico *Modernidade Colonial*, composto por pesquisadores latino-americanos importantes, o campo do Ensino de História paulatinamente se apropriou dessa racionalidade epistemológica na proposição de uma agenda de estudos baseada no repensar da educação para as relações étnico-raciais (Gonzaga, 2022; Oliveira, 2023).

Nesse mesmo sentido, Giovani da Silva (2016) recorreu ao Estado da Arte com o objetivo de diagnosticar o lugar e o papel do livro didático de História na compreensão da história e da cultura dos povos originários do Brasil. Do ponto de vista cronológico, sua análise abrangeu trinta anos de produção acadêmica, compreendendo o período de 1983 a 2013. Conforme assinala o autor, desde o final do século XX as universidades vêm demonstrando preocupação em fomentar pesquisas sobre a temática indígena no contexto escolar, particularmente a partir do uso de materiais didáticos. Todavia, a maior parte da bibliografia examinada concentra-se em produções anteriores à promulgação da Lei nº 11.645/2008, uma vez que, do total de dez textos analisados, sete antecedem essa normativa.

Em nossa leitura, é só a partir de 2012 que há um crescimento mais consistente na elaboração de trabalhos acerca da temática. Antes desse ano, somente 8 dissertações e teses quantificaram o interesse pelo tema proposto, como expresso na Tabela 1. A partir de 2012, um total de 45 pesquisas vão ano após ano representando um acentuado recrudescimento no campo em direção ao amadurecimento e consolidação de estudos, cujo objeto tem relação direta ou indiretamente com as representações das culturas ameríndias em exemplares didáticos. Diante disso, o que se tem observado na área do Ensino de História, quanto a tal proposta investigativa, é o argumento cada vez mais sólido segundo o qual a existência de uma lei por si só não garante a efetiva transformação das práticas educativas no tratamento escolar da temática indígena, e

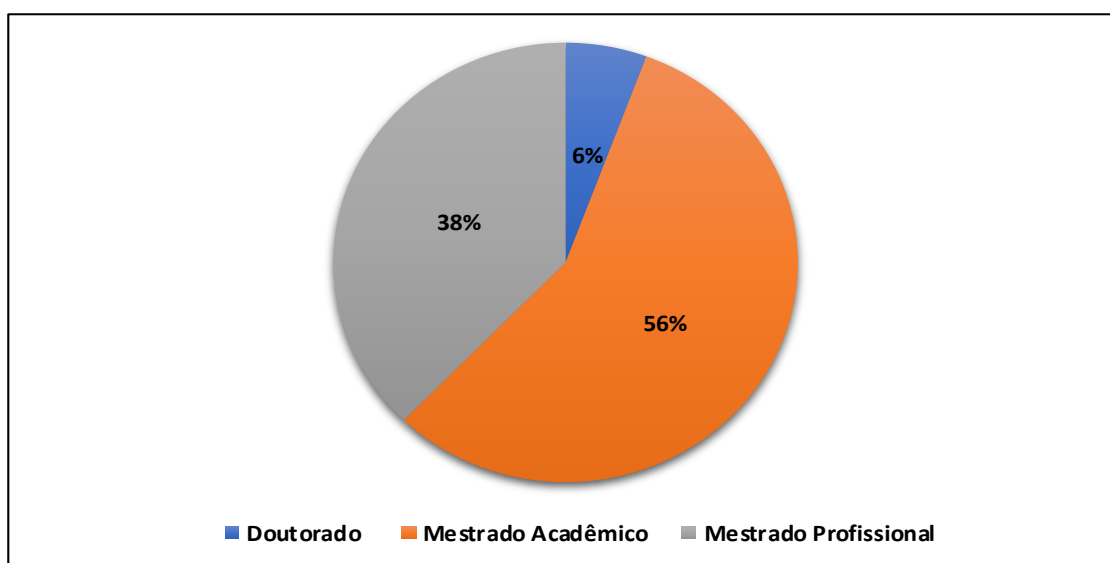
[...] embora a determinação legal possa contribuir para que ações institucionais sejam efetivadas e para que as temáticas afro-brasileira e indígena ganhem maior visibilidade nas escolas, ela não transforma as práticas de forma imediata. O interesse da gestão educacional e o próprio interesse dos docentes quanto à temática são variáveis de extrema importância. Para que o trabalho com a diversidade no ambiente escolar seja efetivo no combate as práticas discriminatórias, é preciso que se conheçam também as relações de poder implícitas nos discursos, nas omissões, nos recursos didáticos, no currículo escolar, na formação e nas condições do trabalho docente. E isso só é possível quando as reivindicações por um tratamento com as diferenças no âmbito educacional ganham voz e força (Silva, 2020, s.p).

Tal crítica reforça ainda o desafio contínuo de realização de estudos universitários focados paulatinamente com o aprimoramento e adequação dos materiais escolares no tratamento da educação para as relações étnico-raciais. Apesar de legislações e políticas públicas normatizarem a importância histórica e cultural dos grupos ameríndios nos espaços formais de ensino, na prática a materialidade dos exemplares escolares não tem refletido todo esse movimento infraestrutural do governo, da academia, do currículo escolar, e dos movimentos sociais brasileiros. Em seguida, exploramos o debate do ponto de vista dos níveis e da distribuição das pesquisas examinadas.

2.2 NÍVEIS E DISTRIBUIÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA NA PÓS-GRADUAÇÃO

Uma vez detalhada a periodização privilegiada nesta pesquisa, à luz das demandas legislativas e mercadológicas, outro dado categorial relevante da produção acadêmica refere-se ao nível das dissertações e teses, distribuídas em três classificações. Conforme se observa no Gráfico 1, mais da metade do conjunto de trabalhos corresponde a Mestrados Acadêmicos, seguida pelos Mestrados Profissionais — com destaque para o Mestrado Profissional em Ensino de História —, enquanto apenas 6% da produção refere-se ao nível de Doutorado, o que equivale a apenas três teses que integram o escopo deste estudo.

Gráfico 1: Distribuição das teses e dissertações por níveis



Fonte: Os autores (2024).

As investigações de maior robustez analítica e de caráter longitudinal sobre a temática selecionada tendem a culminar em pesquisas de doutoramento, concentrando-se, preferencialmente, em teses de doutorado. Nesse sentido, considerando que a maior parte das pesquisas que priorizam o livro didático de História na pós-graduação é oriunda de mestrados, com reduzida continuidade e limitado avanço epistêmico em nível de doutorado, tal disposição pode estar associada, entre outros fatores, ao tempo disponível aos pesquisadores para a realização de investigações de maior fôlego.

Um mestrado acadêmico e profissional tem um tempo geralmente estimado de 2 anos para que mestrandos desenvolvam suas dissertações e, assim, defende-las. Em razão disso, quem recorre ao livro didático como objeto de estudo o faz sobretudo porque julga que ele é apropriado para primeiras experiências investigativas na pós-graduação. Silva (2018) corrobora com essa justificção, pois em seu Estado do Conhecimento mais de 80% da bibliografia derivou-se de dissertações de mestrado acadêmico, e grande parte dela realizava a análise de conteúdo do material pedagógico. “Embora não seja simples desenvolver esse tipo de análise, a pesquisa documental permite recortes e definições para que os trabalhos possam ser realizados em dois anos, tempo em que, em geral, são realizados os cursos de mestrado” (Silva, 2018, p. 103).

Em seu levantamento, Kênia Moreira (2006) constatou que, das 46 publicações analisadas, 41 correspondiam a dissertações de mestrado. Segundo a autora, por ser no mestrado que os pós-graduandos, em geral, desenvolvem suas primeiras investigações científicas, observa-se uma maior preferência pelo estudo do livro didático. Tal argumentação

converge com o que aponta Alain Choppin (2004, p. 557—558), ao referir-se à existência de uma ilusão inebriante presente na cultura acadêmica em torno desse artefato escolar: “Um acontecimento, um personagem, um tema ou conceito ou um corpus, limitado por uma disciplina, um nível de ensino, um determinado tempo histórico... O livro didático tornou-se, assim, e isso não parece ser uma particularidade francesa, um tema relativamente simples para o pesquisador iniciante”.

Outro fator relevante na explicação dessa realidade é a recente institucionalização dos doutorados, sobretudo em Ciências Humanas, nos programas de pós-graduação do Brasil. “Primeiramente, é preciso recordar que embora a CAPES tenha proposto a estruturação da pós-graduação em programas há algumas décadas, a presença de cursos de mestrado é predominante, ainda hoje, em muitas localidades. Os doutorados são mais recentes” (Silva, 2018, p. 102-103).

Um sintoma disso pode ser melhor contextualizado quando relacionado aos primeiros trabalhos que logo se tornaram referência no contexto da pós-graduação. Essas pesquisas, pioneiras em suas propostas investigativas, objetivaram o estudo do Livro Didático de História e desenvolveram estudos de longo alcance na história constitutiva dos manuais escolares e de sua relevância no âmbito estatal e do mercado editorial.

A exemplo, a tese de doutoramento de Circe Bittencourt (2008), defendida em 1993, e publicada em livro em 2008, representa um marco para o campo do Ensino de História. Seu alcance temporal elege o ano de 1810 como ponto de partida para objetivar a história dos manuais educativos na história do Brasil e de sua educação, elaborando uma análise histórica de 100 anos, a qual culmina em 1910, com o Brasil imerso em um outro contexto político e social, fundamentalmente republicano.

Outra tese de referência é a de Kazumi Munakata (1997), intitulada *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*, estudo fundamental para a compreensão da complexidade das relações que estruturam o mercado editorial brasileiro no contexto da produção de materiais escolares. Embora o trabalho não se proponha a uma análise de longa duração histórica, tornou-se referência em razão de seu foco analítico nas práticas efetivadas por diversos agentes sociais envolvidos no processo material de produção do livro. Em decorrência dessa abordagem, o pesquisador recorre a um amplo conjunto de fontes, incluindo notícias jornalísticas, legislações, os próprios livros didáticos e paradidáticos, bem como entrevistas com autores e editores diretamente responsáveis pelo processo de editoração desses produtos de natureza educativa e mercadológica.

A escrita Escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990) é outro livro de referência nacional. Escrito por Décio Gatti Júnior e publicada em 2004, foi fruto de seu trabalho de doutoramento, desenvolvido na década de 1990. Contando com um recorte de média duração, que se inicia em 1970 e repercute até 1990, a obra se destaca em demonstrar a mudança radical efetuada na maneira de se produzir livros didáticos de História, os quais a partir da década de 1970 sofreram uma transformação ímpar em relação às obras pedagógicas de outrora. A qualidade de sua pesquisa tem a vantagem de recorrer a entrevistas com diferentes autores dessas obras didáticas, todos professores de história atuantes na Educação Superior e no Ensino Básico (2004).

O que essas produções científicas compartilham, para além da proximidade temporal de sua elaboração, é a centralidade conferida ao livro didático de História, tomado como objeto de investigação e, sobretudo, interrogado a partir de um estilo analítico de natureza histórica e complexa. A elaboração de teses de doutoramento com esse grau de densidade analítica revela-se pouco viável no âmbito do mestrado, em razão do tempo reduzido destinado à pesquisa e à escrita. Essa breve consideração reforça, portanto, o caráter relativamente recente de obras dessa natureza, que passam a converter os materiais pedagógicos em objetos epistêmicos complexos e multifacetados no campo do Ensino de História.

Paralelamente, impõe-se como outra sistemática incontornável a análise da correspondência entre as instituições de ensino superior, distribuídas pelos diferentes estados e regiões brasileiras, e o quantitativo de teses e dissertações mapeadas.

2.3 AS PRODUÇÕES SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA NAS DIVERSAS REGIÕES DO BRASIL

Recorremos ao Quadro 1 como forma de apresentar os dados a respeito da distribuição das investigações acadêmicas frente a nossa temática. Situamos, para tanto, a produção acadêmica nas regiões, estados e instituições de origem, como é possível observar adiante.

Quadro 1: Filiação institucional por estado e o número de dissertações e teses produzidas no período (2004-2023)

Região	Estados	Instituições	Nº. Dissertações	Nº. de Teses	Total de pesquisas
Norte	Tocantins	UFT	1		1
Nordeste	Sergipe	UFS	2		2
	Paraíba	UFCG	1		1
		UFPB	2		2
	Piauí	UESPI	1		1

	Bahia	UESB	1		1
		UEFS	2		2
	Ceará	UECE	1		1
		URCA	1		1
		UFC		1	1
	Rio G. do Norte	UFRN	1		1
Centro-Oeste	Mato Grosso do Sul	UCDB	2		2
		UEMS	2		2
		UFGD		1	1
	Mato Grosso	UFMT	3		3
		UNEMAT	1		1
	Goiás	UFCAT	1		1
		PUC-GO	1		1
Sudeste	São Paulo	UFSCar	1		1
		UNICAMP	2		2
		UNISA	1		1
		PUC-SP	2		2
		UNIFESP	2		2
	Minas Gerais	UFMG	1		1
		UFOP	1		1
	Rio de Janeiro	Colégio P. II	1		1
		UFRJ	1		1
		UNIRIO	1		1
		PUC-RJ	1		1
Sul	Paraná	UFPR	1	1	2
		UEL	1		1
		UEM	4		4
	Santa Catarina	UFSC	1		1
		UDESC	2		2
		UFFS	1		1
		FURB	1		1
	Rio G. do Sul	ULBRA	1		1
		UFPeI	1		1
Totais			50	3	53

Fonte: autoria própria (2024).

As inferências decorrentes da correlação anteriormente apresentada evidenciam a predominância das regiões Sul e Sudeste em relação às demais, uma vez que ambas concentram, cada qual, 14 pesquisas distribuídas em suas instituições de ensino superior, totalizando 28 trabalhos. Esse quantitativo corresponde a pouco mais de 50% da produção da pós-graduação no que se refere às investigações cujo objeto é o livro didático de História. Em seguida, a região Nordeste reúne 12 títulos, número expressivo quando comparado ao da região Norte, que contabiliza apenas uma dissertação defendida. Em posição próxima ao Nordeste, o Centro-Oeste apresenta 11 publicações, dentre as quais se destaca uma tese de doutorado. Cumpre salientar que, embora o Sudeste seja reconhecido como um polo de referência em termos de pós-graduação, o levantamento realizado por nós não identificou,

nessa região, nenhuma produção em nível de doutorado, fato que se mostra curioso, considerando que parte significativa das publicações pioneiras sobre o livro escolar historicamente se concentrou em seu território.

No que concerne às instituições acadêmicas, Sudeste e Nordeste lideram em número de estabelecimentos envolvidos, com 11 e 10 instituições, respectivamente. Na sequência, o Sul reúne 9 instituições, o Centro-Oeste 7 e, por fim, a região Norte apenas uma. Destacam-se, nesse conjunto, a Universidade Estadual de Londrina, no estado do Paraná, com aproximadamente quatro publicações, e a Universidade Federal de Mato Grosso, com três títulos. No Nordeste, a Universidade Federal de Sergipe, a Universidade Federal da Paraíba e a Universidade Estadual de Feira de Santana apresentam, cada uma, duas produções dissertativas. Merece ainda destaque o fato de que uma das três teses identificadas pertence à Universidade Federal do Ceará, instituição pública de ensino superior reconhecida como referência acadêmica na região.

A vantagem numérica da região Sudeste frente as demais também foi endossada por Circe Bittencourt (2011, p. 493-494)), das 121 teses e dissertações que selecionou para fazer parte de seu exame bibliográfico constatou que

A USP é a universidade com maior porcentagem de pesquisas (24), correspondendo a 20% da produção total, seguida da PUCSP (18) com 15%, UFMG nove com 8,4% e Unicamp oito correspondendo a 6,8%. Percebe-se que os centros universitários em que se desenvolveram as primeiras pesquisas na década de 1980 permanecem como centros importantes no desenvolvimento da temática. As universidades católicas (PUCSP, PUCRGS, PUCMG) constituem-se em importantes centros de pesquisa sobre o tema com um total 23 teses e dissertações a partir de 1980.

Entretanto, algumas instituições de reconhecido prestígio acadêmico, como a Universidade de São Paulo (USP), não figuram no recorte bibliográfico deste estudo. Em contrapartida, a PUC-SP, a Unicamp e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) aparecem em nosso levantamento, cada uma representada por duas dissertações de mestrado, sendo que, no caso desta última universidade federal, registra-se apenas uma produção dissertativa. Os demais centros universitários mencionados pela historiadora não encontram correspondência neste Estado do Conhecimento.

É provável que a especificidade do tema — as representações dos povos indígenas nos livros didáticos de História — tenha alterado a escala de referência deste estudo em relação ao da autora, uma vez que os dados aqui sistematizados atenuam, inclusive, o desnível entre o número de títulos do Sudeste e o das demais regiões do país. Além do mais, as “[...] iniciativas de expansão da universidade pública, valorização das Ciências Humanas e a organização de uma série de linhas de pesquisa voltadas ou tangentes ao Ensino de História

possibilitaram que outros núcleos também se destacassem” Brasil afora (Quinzani, 2023, p. 25).

Não obstante, em termos gerais, o Sudeste de fato tem sido dominante em virtude do volume de trabalhos e da concentração de programas de pós-graduação na grande área das Ciências Sociais e Humanas. Nessa acepção, São Paulo tem sido descrito pela literatura supracitada enquanto polo de referência quando o assunto envolve historicamente pesquisas com livros didáticos de história. A despeito, o Estado do Conhecimento elaborado por Silva (2018) informa que sozinho o estado paulista agregou 33% da produção, dentre 229 teses e dissertações avaliadas entre os anos de 1990 e 2015. Nesse contexto, uma justificativa plausível para tal constatação pode ser formulada ao se considerar que os primeiros cursos e faculdades de ensino superior foram historicamente implantados nesse estado, ao mesmo tempo em que a região concentra um expressivo contingente de editoras de obras didáticas que monopolizam os processos de produção e comercialização desses materiais junto ao Governo Federal (Silva, 2018; Cassiano, 2013).

Todavia, ao compararmos a amplitude do recorte temporal adotado nesta pesquisa com outros estudos igualmente voltados ao mapeamento mais geral de teses e dissertações sobre o artefato educativo — como a dissertação de Kênia Moreira (2006), cujo recorte se estende de 1980 a 2005 —, observa-se que, naquele contexto de produção, a hegemonia da região Sudeste, especialmente no eixo São Paulo—Rio de Janeiro, bem como a concentração assimétrica da distribuição geográfica e institucional das pesquisas, mostrava-se significativamente mais acentuada. Em contrapartida, na conjuntura de nosso mapeamento, tal desnível espacial reduz-se de forma expressiva, e a distribuição regional apresenta-se mais equilibrada em relação às demais regiões do país, conforme evidenciado no quadro anteriormente apresentado.

Dessa maneira, àquilo que continua a permanecer, sem sofrer absolutamente nenhuma alteração, é a subprodução da região Norte do Brasil, que contou com apenas a dissertação de Moreira (2006), derivado da Universidade do Amazonas; nossa situação é similar a este presente levantamento, cuja sistemática evidenciou a presença de apenas uma obra dissertativa elaborada na Universidade Federal de Tocantins, acerca do material pedagógico. Por sua vez, o Centro-Oeste ampliou seu interesse pelo tema, considerando que de 1980 a 2005 apenas 1 trabalho foi localizado e, por outro lado, de 2004 a 2023 foram encontradas 11 publicações.

Esse aumento provavelmente foi tributário do crescimento da população indígena. Em Censo do ano de 2022⁶, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) com o apoio da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai), constatou-se um aumento expressivo em relação ao ano de 2010, quando a população indígena no Brasil totalizava 896.917 pessoas, número que apresentou um crescimento de 88,82% ao longo de doze anos, alcançando 1.693.535 indivíduos. Esse intervalo de doze anos de incremento demográfico coincide, igualmente, com o aumento significativo da produção de dissertações e teses dedicadas aos livros didáticos e à temática indígena a partir de 2012, o que pode guardar uma relação mais ou menos direta com a intensificação demográfica desses povos na região Centro-Oeste, onde se contabilizam 199.912 pessoas pertencentes a diferentes etnias.

No próximo tópico, exploramos o tratamento de nossa pesquisa sob a perspectiva das diferentes áreas do conhecimento a partir das quais os pesquisadores partiram para formular suas dissertações e teses.

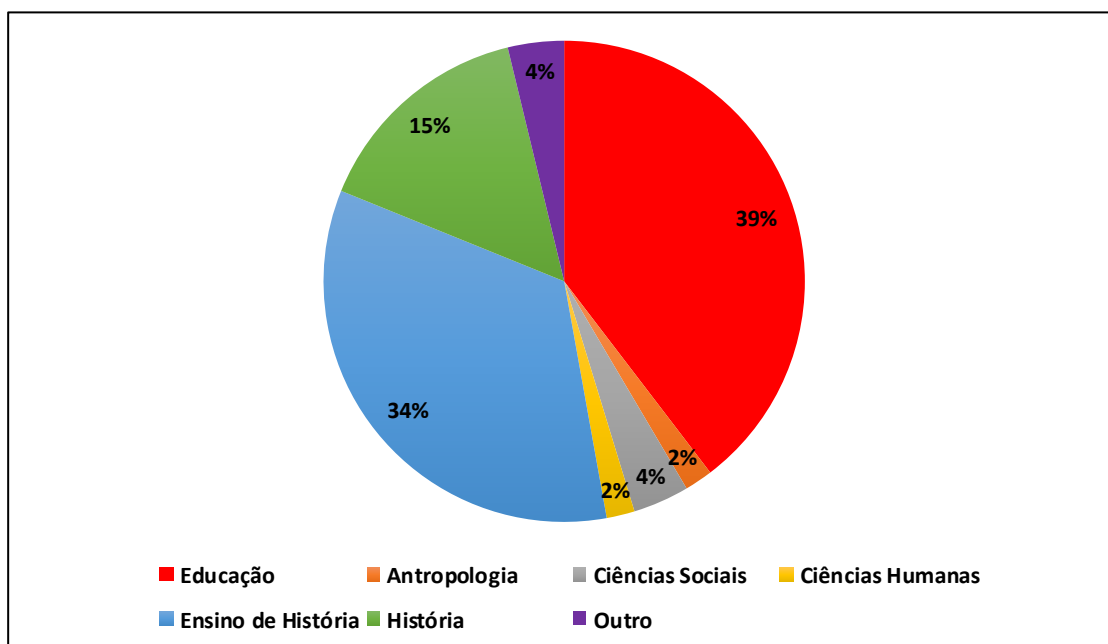
2.4 A TEMÁTICA INDÍGENA NAS DIVERSAS ÁREAS DO SABER

Além das correlações geográficas e institucionais das publicações científicas, importa observar em quais áreas do saber as dissertações e teses estão concentradas. Abaixo, visualiza-se um gráfico com alguns dados informativos em que, a partir deles, realizamos algumas inferências.

Ao examinar parte da literatura constituída, deparamo-nos com diferentes possibilidades de categorização, a partir das quais organizamos o percurso de comunicação dos resultados em formato gráfico, conforme apresentado. Uma leitura descritiva dos dados evidencia que a produção bibliográfica se concentra predominantemente nas áreas de Educação e Ensino de História, que respondem, respectivamente, por 39% e 34% do total das publicações. Ao considerar conjuntamente essas duas áreas, obtém-se o percentual de 73%, o que corresponde a quase três quartos (3/4) da literatura analisada.

⁶ Dados obtidos do Governo Federal. Para mais informações, consultar [https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/dados-do-censo-2022-revelam-que-o-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas#:~:text=Somados%2C%20Amazonas%20e%20Bahia%20concentram,\(97%2C3%20mil\)](https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/dados-do-censo-2022-revelam-que-o-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas#:~:text=Somados%2C%20Amazonas%20e%20Bahia%20concentram,(97%2C3%20mil).).

Gráfico 2 – Relação das dissertações e teses por área



Fonte: autoria própria (2024).

Vale lembrar que o campo do Ensino de História neste escopo bibliográfico reporta-se ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), cujo estatuto é diferente da dinâmica das outras áreas e de seus respectivos programas de pós-graduação, todos eles em referência a mestrados e doutorados acadêmicos. Uma notável diferença é que os mestrados profissionalizantes exigem de seus candidatos o exercício do magistério enquanto critério de entrada e permanência na pós-graduação, assim como interferem na feitura da dissertação, havendo a necessidade de elaboração de um produto educativo interventivo sobre o tema e o objeto investigado ao longo do trabalho. Ambos os aspectos referidos não são requisitos e condições institucionais requeridos pelos outros programas acadêmicos frente às áreas do saber e de seus respectivos programas de pós-graduação, pautados graficamente.

De todo modo, é incontestável a relevância do ProfHistória para o objeto deste Estado do Conhecimento, na medida em que tem contribuído para a ampliação do número de publicações acadêmicas dedicadas à temática indígena, em articulação com coleções de natureza pedagógica. Ademais, o programa tem favorecido a superação do histórico desinteresse do campo da História por objetos epistêmicos conformados a partir das demandas do ensino, uma vez que, conforme argumenta Moreira (2006), a pesquisa de caráter educacional enfrentou resistências significativas na área e nas produções historiográficas entre as décadas de 1980 e 2005.

No que concerne à formação, os currículos das licenciaturas em História têm, com frequência, evidenciado a dicotomia entre o conjunto de disciplinas específicas, ofertadas pelos departamentos de História, e as disciplinas de natureza pedagógica, quase sempre alocadas em outras licenciaturas ou nos Centros de Educação, especialmente no âmbito da Pedagogia. Essa fragmentação, aliada à forma como o currículo prescrito orienta o processo formativo, produz repercussões significativas sobre a legitimidade das pesquisas desenvolvidas na pós-graduação (Oliveira; Freitas, 2014), problema relativamente menor no cenário acadêmico vigente, pelo menos, desde a institucionalização⁷ do ProfHistória, em 2012.

Com vistas a transpor as fronteiras tradicionalmente impostas entre os campos científicos, torna-se necessário explicitar o posicionamento teórico-metodológico aqui assumido, particularmente em função da distribuição das dissertações e teses segundo áreas de conhecimento. Neste estudo, a noção de Ensino de História é mobilizada como campo epistemológico em sentido ampliado, não restrito a delimitações rígidas. Nessa perspectiva, tal espaço de inserção epistêmica constitui-se como poroso, na medida em que engendra deslocamentos disciplinares e estabelece interlocuções fronteiriças com diferentes campos, como a Teoria da História, a Didática, o Currículo e a Retórica, entre outros (Monteiro; Penna, 2011).

Esta abertura disciplinar mobiliza os campos a “indisciplinarem” seus setores de produção, oferecendo um lugar privilegiado e por excelência de intersecção entre os saberes. André da Cunha (2011) corrobora com essa acepção sobre o Ensino de História, e interroga sobre como reduzir ou condicionar as pesquisas a um campo disciplinar único se é a condição de mestiçagem e miscelânea que caracteriza os produtos científicos desse meio. Assim, argumenta:

Pelo “entre” lugares que ocupa, a condição *sine qua non* de qualquer investigação no campo do ensino de História é necessariamente um intenso diálogo com a História e com a Educação, desempenhando papel essencial a teoria da História por fornecer arcabouço conceitual a ser apropriado para pensar a circulação de saberes históricos

⁷ Em 2012, o projeto do ProfHistória começou a se materializar. Ele se originou das articulações de um grupo de professores do estado do Rio de Janeiro pela proposição da CAPES relativa à criação de Programas de Pós-graduação (mestrado) Profissionais em rede nacional. O projeto foi inicialmente apresentado pela Prof^a D^a Marieta de Moraes Ferreira (UFRJ), com contribuições de professores vinculados a seis instituições do Rio de Janeiro, a saber: UFRRJ, UFRJ, UFF, UERJ, UNIRIO, PUC-Rio. Tal grupo inicialmente responsabilizou-se pelo desenvolvimento da proposta e do Regimento do Programa de Mestrado Profissional de Ensino em História (ProfHistória) que, posteriormente, recrutou novos colaboradores do Rio de Janeiro e de outras regiões do país. Já fazem alguns anos que esse programa profissional se espalhou pelas regiões do país, na intenção de oferecer uma formação a nível de mestrado e já com a possibilidade concreta para os próximos anos de oferta do doutorado. Para melhor detalhamento, consultar: [https://prof.historia.ufg.br/p/29681-historico-do-programa#:~:text=Em%202012%2C%20o%20projeto%20do,mestrado\)%20Profissionais%20em%20rede%20nacional](https://prof.historia.ufg.br/p/29681-historico-do-programa#:~:text=Em%202012%2C%20o%20projeto%20do,mestrado)%20Profissionais%20em%20rede%20nacional).

no mundo da cultura, sejam estes vinculados a espaços escolares ou não. Contudo, as áreas de vinculações e referências para o ensino de História não se encerram aqui. Também as Ciências Sociais, a Filosofia, a Psicologia Cognitiva, a Geografia, a Linguística, a Literatura, a Comunicação, as Artes, dentre outras, fornecem chaves de leitura aos fenômenos que pesquisamos (Cunha, 2011, p. 229).

À luz do exposto, observa-se que o objeto deste balanço da produção acadêmica atravessa também outros campos científicos, conforme evidenciado no Gráfico 2. Embora mobilizem métodos distintos no tratamento de seus respectivos objetos, tais campos do conhecimento convergem por integrarem a grande área das Ciências Sociais e Humanas e por compartilharem o interesse por um fenômeno social de caráter transversal e interdisciplinar: o ensino.

Essas condições evidenciam, ainda, uma particularidade que contribui para explicar a presença de outros campos do saber na disputa pela objetivação do Ensino de História, situado no contexto da história da educação brasileira. Concordamos com Thais Fonseca (2006, p. 36), quando aduz que “A história do ensino de História não está apenas nas salas de aulas das escolas, mas habita, com outros formatos, outras instâncias do cotidiano e a atenção a esta sua outra face irá, com certeza, enriquecer e consolidar este campo de pesquisa”.

A historiadora enuncia diretrizes específicas voltadas à ampliação e ao fortalecimento da constituição identitária do campo de pesquisa denominado Ensino de História. Em questão estão a extensão e a heterogeneidade de sua produção historiográfica, uma vez que a elaboração de conhecimento nesse domínio extrapola o perímetro restrito — ainda que central — da sala de aula e do contexto escolar. Possivelmente por essa razão, embora não exclusivamente, sustentamos que a área se mostra especialmente aberta a diálogos profícuos com outros espaços de produção do conhecimento especializado, de modo que a atenção ao ensino de História, enquanto fenômeno passível de reificação analítica, também constitui objeto de interesse da Antropologia, das Ciências Sociais e Humanas, da História, da Educação, entre outros campos.

Circe Bittencourt (2011, p. 494), em seu balanço acadêmico das décadas de 1980 a 2010, apresenta um panorama da produção em termos de pós-graduação (121 teses e dissertações) e da respectiva área do saber, o que pode ser muito útil à nossa esquematização:

Há uma concentração nos programas de pós-graduação das faculdades de Educação (87), seguidos dos programas dos departamentos de História (20), de Letras sete, Ciências Sociais cinco e outros dois. O LDH tem sido pesquisado na área da Linguística, na perspectiva da análise do discurso e/ou das relações psíquico linguísticas, sendo que, na área da Antropologia, os pesquisadores abordam os textos históricos escolares para tratar a diversidade populacional e étnica do país.

Sendo assim, o gráfico corrobora com as explicações da historiadora, ao apresentar a História com 15% das publicações, as Ciências Sociais com 4%, e a Antropologia e Ciências humanas cada uma com 2%. Apesar da inferioridade desses últimos domínios de concentração, o número seria certamente maior, o que não ocorreu provavelmente devido ao recorte de 2004-2023 elegido e ao desvio temático e de objeto apresentados por outras produções.

Paralelamente, um desafio que se evidencia a partir do conjunto de pesquisas analisadas diz respeito à frágil articulação, na produção do conhecimento, entre o Ensino de História, a Teoria da História e a História da Historiografia (Rocha; Magalhães; Gontijo, 2009). Quando as investigações se debruçam sobre as reverberações da temática indígena nos livros didáticos, frequentemente o fazem sem considerar de modo efetivo a intersecção epistemológica que esse objeto e essa fonte de estudo constituem. Com efeito, os manuais escolares de História distinguem-se por veicular uma parcela da escrita escolar da história que, simultaneamente, expressa a historicidade do conhecimento histórico e as relações de força entre os diferentes agentes envolvidos, direta ou indiretamente, em seu processo de produção.

A indissociabilidade entre Ensino de História, Teoria da História e História da Historiografia fundamenta propostas investigativas cujo alcance analítico abarca as múltiplas instâncias com as quais os livros didáticos dialogam e das quais a temática indígena se vale para adquirir maior ou menor centralidade nas narrativas históricas e pedagógicas das coleções. O modo como os povos ameríndios são representados na história ensinável revela não apenas o lugar que ocupam na narrativa escolar, mas também a posição que os agentes responsáveis pela produção dos livros lhes atribuem no tempo presente. Assim, a articulação desses campos epistemológicos atua diretamente na identificação e no tratamento mais rigoroso e multifacetado do objeto em análise, sobretudo ao potencializar a compreensão da cultura histórica e da consciência histórica que perpassam as coleções escolares (Rüsen, 2001; Araújo, 2013; Coelho, Rocha, 2018; Gasparello, 2009; Costa, de Andrade Lima, 2021).

2.5 A TEMÁTICA INDÍGENA À LUZ DAS ABORDAGENS

Na sequência, evidenciamos a imprescindibilidade, para o percurso analítico adotado, da compreensão metodológica das teses e dissertações, com o propósito de explicitar tanto as especificidades quanto as regularidades identificadas nas produções dedicadas ao tema em estudo. A Tabela 2 apresenta as abordagens elementares delineadas pelas pesquisas analisadas.

Tabela 2 – Teses e dissertações agrupadas por abordagem de pesquisa

Trabalhos agrupados por abordagem de pesquisa	
Descritivo	Total
Qualitativa	49
Quantitativa	0
Quali-Quanti	4
Total	53

Fonte: autoria própria (2024).

Em quase sua totalidade, as pesquisas analisadas adotam a abordagem qualitativa. Entendemos por tal perspectiva a primazia de análises voltadas à interpretação de sentidos, significados e compreensões atribuídos aos objetos investigados. Trata-se de uma orientação metodológica que privilegia a circunscrição dos fenômenos em estudo e investe em compreensões aprofundadas e verticalizadas, de modo a possibilitar a análise exaustiva do objeto delineado (Gil, 2023; Creswell, 2010). Ademais, a abordagem qualitativa caracteriza-se como um estilo de investigação tradicionalmente consolidado no campo da Educação, o que não implica, contudo, sua inaplicabilidade à análise de produções oriundas de outros domínios científicos.

No que se refere às repercussões da pesquisa qualitativa na bibliografia examinada, suas diretrizes metodológicas orientaram as investigações à apreensão das dimensões interpretativas dos fenômenos selecionados. Nessa perspectiva, as interações sociais e humanas são compreendidas como fenômenos impregnados de significados, cuja análise requer dos pesquisadores o exame, a interpretação e a decifração — em maior ou menor grau de assertividade — dos sentidos atribuídos pelos sujeitos e/ou engendrados pelos próprios fenômenos da realidade cientificamente objetivada (Chizzotti, 2006). Além dessa definição geral, algumas adjetivações ajudam a precisar qual a natureza e o percurso metodológico sobre o qual os pesquisadores agem:

Essas características são o fato de que a pesquisa ocorre no ambiente natural, baseia-se no pesquisador como instrumento para a coleta de dados, emprega múltiplos métodos de coleta de dados, é indutiva, é baseada nos significados dos participantes, é emergente, frequentemente envolve o uso de uma lente teórica, é interpretativa e holística. A diretriz recomenda mencionar uma estratégia de investigação, como o estudo de indivíduos (narrativa, fenomenologia), a exploração de processos, de atividades e de eventos (estudo de caso, teoria fundamentada), ou o exame amplo do comportamento de indivíduos ou de grupos que compartilham uma cultura (etnografia). A escolha da estratégia precisa ser apresentada e defendida. Além disso, a proposta precisa tratar do papel do pesquisador: experiências passadas, conexões pessoais com o local, os passos para obter o acesso a questões éticas sensíveis (Creswell, 2010, p. 236).

No que se refere à quantificação das abordagens tipificadas na bibliografia analisada, observa-se a predominância quase absoluta da abordagem qualitativa, identificada em 49

trabalhos, conforme apresentado na Tabela 2. Não foram encontradas referências explícitas ou implícitas à abordagem quantitativa, sendo nula sua presença no tratamento metodológico das pesquisas. A abordagem quali-quant, por sua vez, foi identificada em quatro produções, nas quais o tratamento dos dados oscilava entre procedimentos qualitativos e quantitativos — o que não implica uma divisão equânime entre ambas ao longo dos textos. De fato, o olhar qualitativo permanece predominante, articulado à recorrente mobilização de dados quantificadores na interpretação dos resultados.

Quanto ao posicionamento autoral acerca da abordagem adotada, constatou-se, de modo recorrente, a confusão entre abordagem metodológica e procedimentos de pesquisa, inclusive entre autores vinculados a programas de pós-graduação em Educação. Tal imprecisão pode estar associada a deslizamentos semânticos próprios da linguagem acadêmica, na qual os sentidos nem sempre se restringem à literalidade dos termos, permitindo que conotações assumam centralidade no estilo de escrita autoral. Esse intercâmbio semântico também pode decorrer das múltiplas possibilidades de caracterização das abordagens investigativas, relacionadas aos modos de coleta e análise dos dados, aos instrumentos metodológicos mobilizados, ao enfoque teórico da investigação e ao papel assumido pelo pesquisador em sua inserção no processo de pesquisa e na objetivação do tema (Creswell, 2010).

No que concerne ao método misto — também denominado abordagem quali-quant —, este pôde ser compreendido nas pesquisas como resultado metodológico da articulação entre os pontos fortes das perspectivas quantitativa e qualitativa. Trata-se de uma opção especialmente fecunda para responder a demandas que exigem tanto uma compreensão horizontal — generalizante e dedutiva — quanto uma compreensão vertical — aprofundada e indutiva — dos fenômenos investigados. Nessa direção, a concepção filosófica que sustenta sua operacionalização é complexa e recorre à interdisciplinaridade para a análise de problemas multifacetados e de fenômenos recortados do real e convertidos em objeto de investigação científica (Creswell, 2010). A natureza híbrida desse método possibilita, ainda, a articulação entre o dado numérico quantificador e a profundidade das interpretações qualificadoras, em um movimento de complementaridade analítica.

Evocamos esse debate conceitual com o objetivo de esclarecer a recorrente ausência, por parte dos pesquisadores, da explicitação e da devida referenciação às abordagens investigativas adotadas, inclusive em produções oriundas da área da Educação. Foi frequente a despreocupação em anunciar tipologicamente a abordagem dos trabalhos e, apesar dessa limitação, mantivemos a utilização das segmentações apresentadas na Tabela 2 para fins de

classificação das pesquisas. À medida que avançávamos na análise metodológica dos estudos, tornava-se mais evidente a implicação das abordagens, sobretudo em relação ao tipo de pesquisa e às técnicas empregadas na produção dos dados. Certamente, essa recorrente ausência de definição e referência à abordagem metodológica tende a reverberar porque

Esta é uma problemática que tem significado quando se leva em consideração o campo do Ensino de História, no qual estão atuando pesquisadores formados em História (bacharelado e licenciatura, em especial), mas também em Pedagogia, Filosofia, Sociologia entre outros campos. E também quando se consideram as características da Pesquisa em Educação — que se realiza também no espaço de interface das Ciências da Educação (Silva, 2018, p. 179).

Nesse sentido, 49 trabalhos puderam ser classificados como qualitativos, o que representa aproximadamente 93% da literatura. A investigação quantitativa não foi identificada, ao menos não isoladamente. Os demais números referem-se aos estudos mistos, ou quali-quanti, com 4 publicações, podendo ser descritos como

[...] uma abordagem da investigação que combina ou associa as formas qualitativa e quantitativa. Envolve suposições filosóficas, o uso de abordagens qualitativas e quantitativas e a mistura das duas abordagens em um estudo. Por isso, é mais do que uma simples coleta e análise dos dois tipos de dados; envolve também o uso das duas abordagens em conjunto (Creswell, 2010, p. 27).

Com isso, fica patente a preferência por uma maneira de abordar a temática indígena no livro didático de história condizente com a complexidade característica do material, pois apesar de muitas pesquisas destinarem um largo espaço na interpretação dos conteúdos, elas também exploram as influências que os saberes históricos *didatizados* estão sujeitos em relação às políticas públicas governamentais — em virtude do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008⁸ —, e também das interferências decorrentes do mercado editorial, dos movimentos sociais e das instâncias universitárias. Além disso, não foi incomum encontrar dissertações preocupadas em apreender a prática pedagógica docente articulada com os usos do artefato instrucional nas aulas de história, o que, por sua vez, confere legitimidade aos diferentes movimentos epistemológicos realizados pelos autores, focalizando também

Sua elaboração (documentação, escrita, paginação, etc.), realização material (composição, impressão, encadernação, etc.), comercialização e distribuição supõem formas de financiamento vultuosos, quer sejam públicas ou privadas, e o recurso a técnicas e equipes de trabalho cada vez mais especializadas, portanto, cada vez mais numerosas. Por fim, sua adoção nas classes, seu modo de consumo, sua recepção, seu descarte são capazes de mobilizar, nas sociedades democráticas sobretudo,

⁸ Ambas as legislações tornaram obrigatório o ensino da história e cultura africana, afrodescendente e indígena em toda a rede oficial de Educação Básica do Brasil, de forma transversal nos currículos escolares, preferencialmente nas áreas de educação artística, literatura e história do Brasil.

numerosos parceiros (professores, pais, sindicatos, associações, técnicos, bibliotecários, etc.) e de produzir debates e polêmicas (Choppin, 2004, p. 554).

Em seguida, interpelamos a literatura em função do tipo metódico privilegiado por cada pesquisador. A Tabela 3 reúne os achados sistematizados e agrupados de acordo com as classificações demandadas.

2.6 A TEMÁTICA INDÍGENA AGRUPADAS CONFORME OS MÉTODOS DE PESQUISA

A organização dos dados apresentados na Tabela 3 congrega a ampla maioria dos descritores, a partir da combinação tipológica de diferentes modalidades de pesquisa. Observa-se certa regularidade na apropriação, por parte dos pesquisadores, de distintas modalidades investigativas ao longo de um mesmo estudo, o que pode indicar uma prática de análise das coleções escolares orientada por metodologias variáveis. Tal circunstância configura-se como cientificamente favorável, na medida em que possibilita abordagens dinâmicas que ultrapassam a mera análise endógena do livro didático e mobilizam outros tipos de investigação adequados à apreensão da complexidade das dimensões analíticas desse recurso pedagógico.

Tabela 3: Dissertações e teses agrupadas por tipo metódico de pesquisa

Trabalhos agrupados pelo tipo de pesquisa	
Descritores	Total
Pesquisa bibliográfica	7
Pesquisa documental	6
Pesquisa documental, bibliográfica	12
Pesquisa participante, bibliográfica	1
Pesquisa participante, bibliográfica, documental	1
Pesquisa exploratória, bibliográfica	1
Pesquisa participante, estado da arte, empírica, desenvolvimento	1
Pesquisa etnográfica, bibliográfica	1
Pesquisa etnográfica, documental	1
Pesquisa histórica, documental	4
Pesquisa histórica, documental, bibliográfica	2
Pesquisa de campo, bibliográfica	1
Pesquisa de campo, documental	1
Estado da arte, documental	2
Pesquisa de desenvolvimento, documental	4
Pesquisa de desenvolvimento, documental, bibliográfica	2
Pesquisa de campo, histórica, documental	1
Pesquisa-ação, documental, bibliográfica	1
História Oral, documental, bibliográfica	1
Estudo de caso, documental, histórica	1

Não identificado	2
Total	53

Fonte: autoria própria (2024).

Adotamos essa forma de organização e classificação porque a maioria das obras recorriam a mais de um tipo de método, e preferimos, portanto, aglutinar as preferências tipológicas, ao invés de isolá-las. Na definição dessas tipologias, nos embasamos em Emerson de Medeiros *et al* (2024), os quais forneceram uma lista de tendências metodológicas a partir da qual nos debruçamos. Novamente, a diversidade de categorias de pesquisas evocou a necessidade, amiúde, de repensar a representação da temática ameríndia para além das determinações pedagógicas expressas nos conteúdos, perscrutando também outras perspectivas de exame do objeto estudado, sem com isso esquecer do papel e da relativa autonomia que o livro por si só desempenha no interior e para além da cultura escolar.

Em consonância, pode-se argumentar que a pesquisa histórica sobre os livros didáticos, em suas múltiplas vertentes investigativas, já não se restringe, como assinalava Alain Choppin (2004) há duas décadas, à produção de artigos isolados. Observa-se, ao menos nos últimos doze anos, um expressivo recrudescimento das pesquisas e um investimento metodológico sistemático, especialmente no âmbito da pós-graduação, materializado sobretudo na produção de dissertações e, em menor medida, de teses. Ademais, a produção recente não apresenta mais uma separação tão nítida entre dois enfoques predominantes: (a) a centralidade do livro didático como documento histórico e a análise das repercussões ideológicas de seu conteúdo; e (b) o esforço de compreender a epistemologia e os processos de didatização desse objeto instrucional.

Ambas as categorias de análise foram esquematizadas por Choppin (2004), objetivando demonstrar as tendências gerais mais privilegiadas no tratamento teórico-metodológico da produção acadêmica. Em nosso ponto de vista, inexistia, nos últimos anos, uma distinção tão acentuada entre essas duas tendências, especialmente porque a literatura recortada evoca um conjunto de repertórios metodológicos e conceituais, seja relacionado ao tipo de estudo seja a despeito da concepção teórica e dos procedimentos de produção e exame dos dados, a objetivação do livro didático de história pelo recorte étnico ocorre quase sempre acompanhada pelo amálgama dos dois enfoques definidos por Choppin (2004).

Consequentemente, observa-se na Tabela a predominância de investigações que privilegiam a pesquisa documental e bibliográfica, seja de forma articulada — identificada em doze ocorrências —, seja de modo isolado, além de sua associação com outras tipologias igualmente sistematizadas. A recorrência a esses dois tipos de estudo explica, em parte, sua

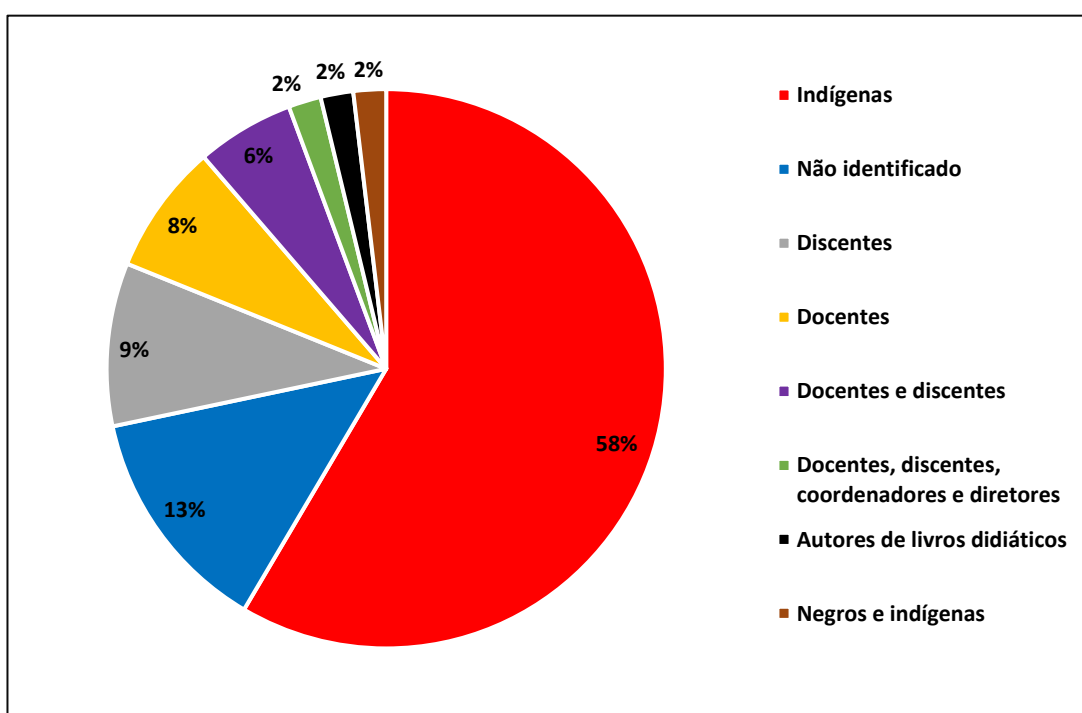
maior incidência nas dissertações de mestrado, em razão do período de dois anos destinado à elaboração do trabalho, em contraste com tipologias mais frequentes em teses de doutorado, cuja realização se beneficia de prazos mais dilatados, como a História Oral, as perspectivas participante e etnográfica, entre outras (Silva, 2018).

Com efeito, a mobilização de pesquisas etnográficas e/ou do método da História Oral mostrou-se mais recorrente na fundamentação de teses, assim como o emprego de técnicas de produção de dados baseadas em entrevistas. Destaca-se, ainda, a presença da pesquisa histórica, caracterizada, entre outros aspectos, por recortes temporais delimitados e pela análise de processos marcados por múltiplas historicidades. As pesquisas de desenvolvimento elencadas na Tabela constituem modalidades de investigação científica orientadas à elaboração de produtos didáticos de intervenção, articulados a problematizações específicas a serem minimamente confrontadas (Oliveira; Santos; Florêncio, 2019), referindo-se, em especial, a dissertações produzidas no âmbito do ProfHistória.

2.7 AGRUPAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM FUNÇÃO DOS SUJEITOS PESQUISADOS

Sequencialmente, quando sistematizamos os dados, deparamo-nos também com a segmentação dos sujeitos pesquisados, aqueles cuja presença e menção pelos autores diziam respeito aos protagonistas da pesquisa. O Gráfico 3 nos mostra categoricamente a disposição dos dados.

Gráfico 3 – Dissertações e teses agrupadas de acordo com os sujeitos da pesquisa



Fonte: autoria própria (2024).

Desde o início, observamos a predominância dos sujeitos indígenas como protagonistas das dissertações e teses analisadas, correspondendo a 58% do total agrupado — percentual expressivo, por representar mais da metade da amostragem. Tal predominância não causa estranhamento, uma vez que a temática das publicações incide, em maior ou menor grau, sobre a presença ameríndia nos livros escolares, o que se reflete diretamente na delimitação do objeto e na objetivação do tema, em cuja intersecção esses elementos se articulam. Essa relativização indica, contudo, que, embora a temática indígena apresente certa hegemonia no conjunto das produções, investigações que problematizam o livro escolar, independentemente da disciplina, mobilizam também outras dimensões analíticas associadas a esse artefato.

Entre essas dimensões, atentamos para os usos do material no cotidiano escolar, categoria investigativa que, segundo Quinzani (2023), tem apresentado crescimento nos últimos anos, especialmente a partir de 2011, em consonância com a tendência de interpelar o artefato pedagógico tanto sob o crivo da historiografia quanto a partir de abordagens que o compreendem em sua relação com o Estado e com as políticas de regulação e controle do livro didático.

Nesse sentido, o Gráfico 3 corrobora o exposto, ao evidenciar a presença de discentes e docentes como atores centrais em determinadas pesquisas, o que sinaliza a preocupação dos autores com os processos de apropriação do artefato escolar pelos sujeitos envolvidos no ensino-aprendizagem. Consequentemente, “o historiador direciona sua atenção sobre o livro didático efetivamente, situando-os em seu contexto de produção, difusão, de seu uso ou sua recepção. Trata-se de uma concepção ‘ecológica’ da literatura escolar, concepção esta que busca apreender o livro em seu contexto global e a recontextualizar o discurso por ele produzido” (Choppin, 2020, p. 15).

Consoante a tal concepção, a utilização das coleções didáticas na prática pedagógica envolvendo docentes e discentes perpassa também por reflexões sobre os diferentes tipos de leituras realizadas ou não em sala de aula ou até fora dela. Não obstante a prática pedagógica seja minimamente explorada no conjunto da literatura aqui deliberada, ainda sim ela representa uma hipótese que vem se afirmando paulatinamente no contexto concreto da Educação Básica brasileira, a qual designa o livro didático como um verdadeiro guia, quando não é definido como o próprio currículo pelos professores, nas salas de aula. “Não sei se todos os alunos leem o livro didático, mas o professor, em princípio, é quem utiliza dele para suas

aulas. Isso é uma prática constante. No entanto, o uso que se faz dele nas aulas é o que varia bastante” (Bittencourt; Giassi, 2023, p. 12).

A princípio, essa realidade tem se prolongado historicamente na educação nacional em razão de algumas permanências relativas à formação inicial para a docência em História. Bittencourt e Giassi (2023, p. 4) argumentam a recorrência, entre vendo a necessidade de repensar a existência do fenômeno educativo em função de uma formação professoral suficientemente inclinada a incorporar esse problema em seu currículo, com o objetivo transformativo de tal contexto formativo:

Nesse período já estava trabalhando como professora de Prática de Ensino de História na Faculdade de Educação da USP e já percebia o livro didático como um material muito importante na vida dos professores, porque ele era, na realidade, aquele que com o professor preparava suas aulas, organizava as atividades dos alunos...Os relatórios dos estagiários explicitavam esta prática. Ao pensar historicamente sobre a formação dos professores na Primeira República, evidenciava-se que não tinha curso de para formação de professores e, então, como que o professor dava aula de História? As pesquisas indicavam que a formação dos professores era pelo livro didático.

Não é à toa que as dissertações e teses em algum momento articulam essas questões, seja direta ou indiretamente, no bojo de suas análises. Tanto concernente ao estudo da temática indígena a partir das coleções didáticas quanto em referência à prática costumeira de manuseio dos livros como se fossem portadores de um currículo sacro a ser seguido, as duas tendências investigativas partem de premissas em comum: a imprescindibilidade em objetivar essas temáticas pelo crivo dos sujeitos pesquisados, sejam eles os indígenas sejam professores ou até o próprio alunado.

Isso implica reconhecer o protagonismo dos olhares desses atores no processo educativo, evitando restringi-lo exclusivamente ao discurso hermético das edições didáticas — ainda que este permaneça central para a compreensão dos fenômenos da educação formal. Com efeito, os usos do livro didático não se circunscrevem apenas à atuação dos sujeitos do ensino-aprendizagem no espaço da sala de aula, estendendo-se também aos usos conceituais mobilizados pelos autores das obras para a explicação histórica dos conteúdos didatizados (Quinzani, 2023).

2.8 POR DENTRO DAS PERIODIZAÇÕES DAS DISSERTAÇÕES E TESES

Para além do gráfico referente aos sujeitos, mostrou-se necessária a sistematização dos recortes adotados pelos pesquisadores, uma vez que, embora nem todos manifestassem interesse explícito pelo enfoque histórico do objeto, muitos delimitaram temporalmente a

duração do fenômeno investigado. Assim, a Tabela 4 dispõe dos dados pertinentes às periodizações:

Tabela 4 – Dissertações e teses agrupadas por recorte temporal da pesquisa

Trabalhos agrupados por recorte histórico	
Descritivo	Total
1996-1997	1
2011	1
2001	1
1999-2005	1
1920-2010	1
2015-2017	1
1822-1960	1
2014	2
2015	2
1996-2007	1
2017-2020	3
2018-2020	1
2020	3
2008-2016	1
2003-2012	1
1899-1910	1
1970-2017	1
2017-2021	1
2008-2020	1
2008-2011	2
2018	1
2019-2021	1
2017-2018	1
2008-2017	1
2014-2016	1
1952-1994	1
2015-2018	1
2008-2019	1
2014-2017	1
2007-2018	1
2017	1
1831-1898	1
2008-2014	1
Não identificado	13
Total	53

Fonte: autoria própria (2024).

De modo geral, inferimos a inexistência de periodizações amplamente predominantes, o que não nos impede, contudo, a identificação de algumas regularidades. Observamos a concentração dos interesses dos pesquisadores em recortes situados na segunda década do

século XXI. Há, por outro lado, produções que mobilizam recortes temporais anteriores, incluindo períodos que remontam aos séculos XIX e XX; ainda assim, é inegável a recorrência de delimitações cronológicas centradas sobretudo a partir de 2010. Pouco mais de 50% das pesquisas inserem-se nesse recorte, inclusive aquelas cujos marcos temporais se iniciam ligeiramente antes desse ano e se estendem para além dele.

Outra constante identificada nas periodizações analisadas diz respeito à curta duração histórica dos recortes adotados. Com vistas a fundamentar adequadamente essa classificação cronológica, recorreremos à contribuição de Fernand Braudel, para quem a História se constitui, por excelência, como a ciência humana da duração, estruturada em uma dialética entre o instante e os processos de longa duração temporal.

O autor estabelece esquematicamente 3 periodizações para os fenômenos inscritos no tempo histórico: a) *curta duração*, cujo exemplo são aqueles eventos de alcance temporal rápido e que, geralmente, não ultrapassam a barreira de uma década; b) *média duração*, envolvendo os fenômenos históricos que se manifestam em termos de décadas; c) a *longa/longuíssima duração*, enquanto manifestações históricas que resistem a passagem do tempo e se desdobram por séculos, em “Ciclos, interciclos, crises estruturais ocultam aqui as regularidades, as permanências de sistemas, alguns disseram de civilizações — isto é, velhos hábitos de pensar e de agir, quadros resistentes, duros de morrer, por vezes contra toda lógica” (Braudel, 1978, p. 51).

Em função do esquema proposto, é importante salientar os limites das proposições, porque elas não existem com o propósito de aprisionar e arbitrar a mutabilidade e heterogeneidade dos tempos históricos. Ao contrário, a proposta é esquemática por sintetizar algumas noções válidas para clivar e enquadrar de forma mais ou menos assertiva a duração dos eventos, acontecimentos, comportamentos, mentalidades e outras manifestações humanas inscritas no tempo. Com efeito, a maior parte das periodizações privilegiadas pelos pesquisadores podem ser enquadradas na curta duração, pois elas quase não ultrapassam uma década e estão em sua maioria reverberando em escalas anuais.

Em contraste, alguns recortes temporais ultrapassam o âmbito do instantâneo e incorporam características de outros regimes de duração, como exemplificam os períodos de 1970 a 2017, de 1952 a 1994 e, ainda, de 1831 a 1898. Cronologias dessa natureza, ao se debruçarem sobre o estudo dos livros escolares, acabam por confrontar outros fenômenos que produzem clivagens na inteligibilidade do material pedagógico e nas instâncias do social que o constituem.

Nessa perspectiva, a longa duração se evidencia, por exemplo, nos recortes de 1920 a 2010 e de 1822 a 1960, conforme indicado na Tabela. Tais cortes reúnem múltiplas camadas de temporalidade, que abarcam tanto manifestações de mudança — como aquelas associadas aos diferentes regimes políticos brasileiros, à abolição da escravidão, à instituição de direitos trabalhistas e à conquista do voto feminino — quanto estruturas marcadas pela permanência, a exemplo do uso do livro didático de História como uma vulgata, um manual que segue caracterizando práticas docentes.

À luz dessa constatação, os agrupamentos das periodizações revelam-se úteis para a compreensão das correspondências entre os recortes temporais e a distribuição das produções segundo os níveis da pós-graduação. Como observado, a maior parte dos trabalhos concentra-se nos mestrados, tanto acadêmicos quanto profissionais, ao passo que uma parcela bastante reduzida — três produções — refere-se a pesquisas de doutorado. Essa configuração contribui para explicar, ao menos parcialmente, a recorrência dos recortes de curta duração e, de modo inverso, a incipiência das periodizações longitudinais, como consequência do tempo mais restrito destinado à realização das pesquisas no âmbito dos mestrados.

2.9 SINALIZAÇÕES TÉCNICAS E TEÓRICAS DE REFERÊNCIA DAS PESQUISAS

Outrossim, as dissertações e teses também foram interpeladas em função das técnicas de produção dos dados. Na ocasião, identificamos determinada preferência das publicações por mais de um procedimento técnico e, consequentemente, registramos e sistematizamos categoricamente esses dados de acordo com tal circunstância, como demonstra a Tabela 5.

Tabela 5 – Dissertações e teses agrupadas de acordo com a técnica de produção de dados da pesquisa.

Trabalhos agrupados por técnica de produção dos dados	
Descritivo	Total
Análise bibliográfica e documental	10
Entrevista e observação	1
Análise documental, entrevista, levantamento bibliográfico	1
Análise documental e levantamento bibliográfico	2
Análise bibliográfica, entrevista, observação participante	1
Grupo focal, observação, redações, desenhos	1
Roda de conversa, jornal mural	1
Análise bibliográfica e entrevista	2
Análise documental e entrevista	1
Análise documental, questionário, revisão bibliográfica	1
Análise bibliográfica	5
Análise bibliográfica, oficina temática	1

Análise documental, questionário, oficina temática	1
Análise documental e revisão de literatura	2
Análise documental e produção de material didático	2
Análise documental e oficina temática	1
Análise documental e revisão bibliográfica	1
Análise documental, questionário, oficina temática, revisão bibliográfica, Observação	1
Análise documental, levantamento bibliográfico, produção de material didático	1
Análise documental, análise bibliográfica, entrevista, questionário	1
Análise documental, questionário, produção de material didático	1
Questionário e produção de material didático	1
Análise documental, produção de material didático, revisão bibliográfica	1
Análise documental, análise bibliográfica, questionário, observação participante, oficina pedagógica	1
Análise documental, entrevistas, observação	1
Análise documental	11
Total	53

Fonte: autoria própria (2024).

Identificamos maior recorrência à conjugação das técnicas de análise documental e bibliográfica, presente em dez pesquisas, embora diversos trabalhos não explicitassem de modo direto os procedimentos metodológicos empregados na produção das informações. Diante disso, recorreremos a seções posteriores dos textos, a partir das quais inferimos e identificamos as práticas metodológicas inicialmente mobilizadas.

Nesse contexto, evidenciamos a tendência dos pesquisadores a empregar a análise bibliográfica, a análise documental ou a combinação de ambas, frequentemente articuladas a outras técnicas de produção de dados, como entrevistas, levantamentos bibliográficos, observação participante, aplicação de questionários e oficinas temáticas, entre outras. No que tange à explicitação categorial das técnicas, recorreremos a Emerson Medeiros *et al.* (2024), cujos autores sistematizam um conjunto de técnicas compatíveis com as exigências metodológicas do Estado do Conhecimento por eles desenvolvido.

A perspectiva documental circunscrita nas produções designa unanimemente o livro didático de história enquanto artefato/documento histórico que carrega evidências de determinadas culturas escolares em determinado momento histórico. Esse olhar documental faz do produto educativo mais do que um veículo pedagógico portador de conteúdos ensináveis, porque também o considera uma fonte de informação da educação histórica, profundamente alinhada aos interesses e demandas de diferentes setores da sociedade ao qual faz parte.

Já a análise bibliográfica é usada amiúde com a finalidade de apresentar a historicidade do livro didático no Brasil, narrando as mudanças e permanências que sofreu ao longo do tempo, assim como é articulada no intuito de caracterizar o livro e problematizá-lo mediante a bibliografia especializada do campo do Ensino de História e das áreas afins.

Sendo assim, a Tabela mostra que 11 escritos utilizaram como única técnica analítica a análise documental, seguida de 5 estudos que exclusivamente operacionalizaram a análise bibliográfica. Atentamos também para aquelas pesquisas desenvolvidas nos mestrados profissionais, notadamente no Ensino de História (ProfHistória), os quais adotaram a técnica que estamos denominando de *produção de material didático*. Tal tipo de análise corresponde justamente aqueles estudos segundo o qual classificamos como pesquisa de desenvolvimento, relativo ao tipo de pesquisa, sinalizada na Tabela 3. Conforme o dito, “Um material didático ou um software, por exemplo, podem ser o produto final da pesquisa de desenvolvimento [...] tanto que é apresentada como uma resposta às críticas de que a pesquisa educacional não teria grandes relevâncias para solucionar os problemas da educação” (Oliveira, Santos, Florêncio, 2019, p. 41).

Ostensivamente, a identificação das técnicas nos permite também exprimir algumas inferências em comum com outras etapas deste Estado do Conhecimento, a saber, mais uma vez a associação explicativa com os níveis dos trabalhos. Silva (2018, p. 186-187), em seu Estado do Conhecimento acerca do livro didático de história, oferta uma argumentação útil para a interrogação daquilo que torna a análise documental uma das preferências dos pesquisadores:

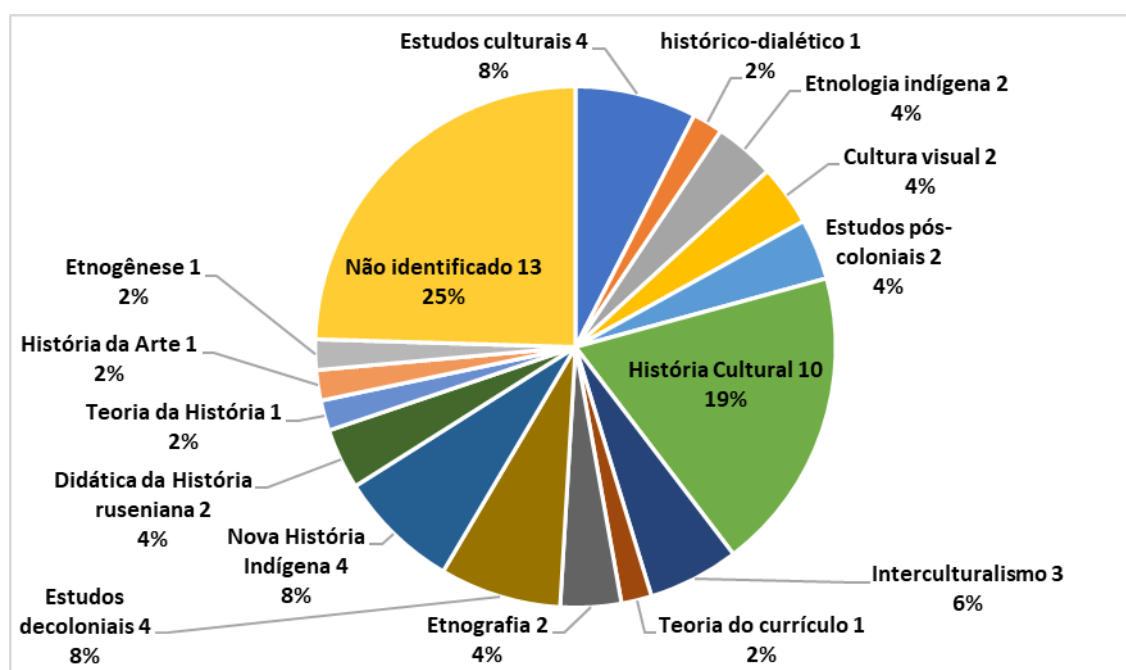
Como já se destacou ao início das análises, a maioria dos trabalhos que tomam o livro didático de História como objeto de pesquisa é realizada ao nível do mestrado acadêmico. Isto pode estar correlacionado com a predominância da análise documental, visto que outras técnicas, como a observação e as entrevistas, demandam um maior tempo de trabalho de campo, o que talvez limite a realização de outros tipos de pesquisa, como estudos etnográficos que exigem longa.

A argumentação se robustece quando a escala analítica é restringida às pesquisas cujo objeto incide, de modo mais direto, sobre a temática indígena e suas representações no livro didático. Tanto neste estudo quanto no de Silva (2018), constatamos que a maioria das dissertações voltadas à objetivação das identidades afrodescendentes e ameríndias não privilegiou a análise documental como técnica central de produção de dados, na medida em que tal perspectiva se mostra apenas parcialmente apta a responder a demandas estratégicas oriundas de pautas dos movimentos sociais e de outros setores da sociedade. Como já indicamos, essas abordagens mobilizam múltiplas historicidades e não se circunscrevem

apenas aos fenômenos da educação institucional, o que potencializa a repercussão social da pesquisa acadêmica.

Nesse horizonte, parece-nos igualmente relevante submeter a bibliografia ao escrutínio das concepções teóricas predominantes em cada investigação. A classificação segundo a matriz teórica revelou a pluralidade de enfoques mobilizados na análise do objeto epistemológico em questão. Assim, cada orientação teórica explicita escolhas autorais por determinados programas conceituais, os quais expressam visões epistêmicas indissociáveis de experiências sociais concretas. O Gráfico 4 sistematiza os principais dados resultantes dessa articulação.

Gráfico 4 – Concepção teórica predominante nas pesquisas



Fonte: autoria própria (2024).

A princípio, ponderamos que a categorização presente no gráfico expressa a posição assumida pelos autores das teses e dissertações e, conquanto a identificação da concepção teórica nem sempre estivesse demarcada no resumo, as demais partituras dos textos realçavam as escolhas teóricas privilegiadas e recorrentes ao longo das páginas quando da interpelação dos objetos. Posto assim, optamos pela não identificação daqueles trabalhos com ausência de explicitação teórica, os quais representaram 25% ou 13 publicações. Logo atrás, classificamos a bibliografia que se utilizava principalmente de arcabouços conceituais derivados de Roger Chartier, Peter Burke e Carlos Ginzburg, de História Cultural, pois correntemente encontramos a presença desses historiadores e a referência ao próprio

programa teórico-historiográfico no texto dos pesquisadores. Tal concepção correspondeu a 19% das produções ou a 10 títulos.

Nesse sentido, a História Cultural configura-se como a abordagem mais recorrente entre as pesquisas analisadas, em grande medida devido à centralidade conferida à categoria *representação*, cuja potência conceitual orienta as análises sobre as formas de representação dos povos ameríndios nas coleções escolares. Ademais, essa matriz teórica incorpora a história do livro e da leitura como eixo privilegiado de investigação, o que contribui para explicar a adesão dos autores à sua agenda de estudos (Fonseca, 2006). Assim, a presença da História Cultural e de seus distintos enfoques afirma-se de maneira consistente no recorte temporal deste Estado do Conhecimento (2004—2023), porquanto

Essa renovação temática tinha como referência autores como Chervel, Goodson (1995), Choppin e Chartier, que efetivavam, desde os anos 1970, discussões sobre o currículo, as disciplinas escolares, a cultura escolar, a história cultural e a história do livro e da leitura. Este último campo formula um pressuposto que se revelaria fundamental para pesquisas sobre o livro e o livro didático: a irredutibilidade entre o texto e o livro (Munakata, 2012, p. 183).

A tendência de pesquisas envolvidas com investigações da materialidade do livro didático de fato se tornara frequente, porque apesar do artefato não se restringir ao texto, em virtude da operação de produção que embasa e em última instância editora os elementos textuais, é inegável que “as características do suporte interferem na apropriação dos conteúdos escolares” (Bittencourt, 2011, p. 503). Tal baliza teórica ofertada pela História Cultural ajuda a desnaturalizar o próprio processo de elaboração dos exemplares educativos, evocando outros atores e setores sociais incumbidos pela constituição deles, como o Estado, o mercado editorial e os autores.

A partir da década de 1980, a historiografia brasileira passou por um processo de renovação historiográfica causado mormente pela repercussão cada vez mais nítida da “nova história” de origem francesa, gerando, por sua vez, uma mudança, inclusive, na própria história a ser ensinada nas escolas brasileiras e na formatação dos livros escolares condizentes com a novidade historiográfica daquele momento. Paulatinamente, as perspectivas e práticas de ensino tributárias do materialismo histórico e do marxismo foram disputando e cedendo espaço para essa nova historiografia francesa, com uma forte aderência ao campo de estudos da História Cultural (Fonseca, 2006; Gatti Junior, 2004).

Essa atmosfera epistemológica reverberou tanto no campo acadêmico do Ensino de História quanto no mercado editorial dos exemplares didáticos, os quais se adequaram a essa outra perspectiva de história e de educação, o que talvez explique minimamente o porquê da inclinação bibliográfica por essa primeira concepção teórica graficamente sinalizada.

Os Estudos Culturais constituem a outra concepção teórica recorrente com maior expressividade no corpus analisado, ao lado dos Estudos Decoloniais, ambos correspondendo a 8% das produções. No que se refere aos Estudos Culturais, trata-se de um campo de teorização instituído em 1964 no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos da Universidade de Birmingham, na Inglaterra. Inicialmente voltado à análise da cultura dominante no âmbito da crítica literária britânica, esse campo ampliou progressivamente seu escopo para a crítica da mídia e dos meios de comunicação, sendo posteriormente incorporado aos estudos do Currículo, sobretudo no interior das teorias pós-críticas (Silva, 2005).

Entre seus principais precursores destacam-se Raymond Williams, Richard Hoggart, Edward P. Thompson e Stuart Hall. Dentre esses autores, Thompson e Hall — historiador e sociólogo britânicos, respectivamente — figuram com maior recorrência nas dissertações e teses analisadas, com especial destaque para Hall. Em alguns trabalhos, o sociólogo é citado em articulação com Roger Chartier, o que evidencia afinidades teóricas e uma proximidade conceitual entre os Estudos Culturais e a História Cultural.

Nessa perspectiva, a recorrência aos Estudos Culturais explica-se por sua atenção às questões situadas na intersecção entre cultura, significação, identidade e poder (Silva, 2005, p. 134). Tal matriz teórica mostra-se especialmente pertinente ao objeto desta investigação, na medida em que a análise da temática indígena sob o crivo da representação implica a problematização de processos de atribuição de sentidos atravessados por relações de poder, que incidem diretamente na conformação histórica, existencial e identitária das populações originárias do Brasil.

Diante disso, as ressonâncias dos Estudos Culturais na análise do campo do currículo pressupõem igualmente a adesão dos pesquisadores a esse programa teórico. Isso porque, como observado, por vezes a prática pedagógica dos docentes no Brasil frequentemente se apropria do livro didático de História como uma expressão mais ou menos imediata do currículo escolar em sala de aula, de modo que as proposições teóricas desse campo se mostram consonantes com a realidade dessa ação docente. “Como toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos esta definição determinada de currículo e não outra, que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro” (Silva, 2005, p. 135).

Diametralmente, a consideração elencada perpassa necessariamente também por outra concepção fundamental à literatura, a saber, os Estudos decoloniais. Com 8% de expressão, os 4 trabalhos que se articularam a ela, poder-se-ia dizer, convergem com a noção de livro

didático enquanto instrumento curricular do saber/poder. À vista disso, os Estudos decoloniais exclamam um agrupamento de teorizações relativas à valorização epistêmica e social de outros modos de existências, de outros modos de saber e ser no mundo que se encontram em constante tensão com o histórico e violento processo de colonização europeia. E embora esse fenômeno colonial já não exista mais em termos de projeto de dominação, expropriação territorial e econômica, sobrevive em quadros mentais e em práticas sociais de violência (Mignolo, 2017).

No Brasil, o conceito “decolonial” tem sido atribuído à recepção dos estudos do grupo latino-americano nominado Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade (MCD), formado por pesquisadores influentes nas Américas, tais como Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Catherine Walsh e Maldonado-Torres (Gonzaga, 2022). Por consequência, Aníbal Quijano e Walter Mignolo são os dois sociólogos mais recorrentes na crítica decolonial localizada nas dissertações e teses, de modo que ao elegê-los enquanto precursores do campo e da concepção teórica, os autores estão convencidos de que

O olhar sobre o indivíduo indígena e sua colocação fora da História foi uma proposital e categoricamente pensada, especialmente pela elite agrária cujo interesse sempre foi o de se apropriar das terras indígenas. Foi fundamental o que a História e a Antropologia fizeram nas últimas quatro décadas, quando trataram de alterar essencialmente a maneira de encarar as comunidades indígenas. A nova interpretação sobre os povos indígenas não é mais enxergá-los como seres passivos ou meramente subjugados pelo colonialismo, mas notar que eles também participaram e participam da História, foram e ainda são protagonistas (Gonzaga, 2022, p. 147).

Pressupomos a apropriação, na literatura analisada, do olhar proposto por Gonzaga, na medida em que a crítica desenvolvida pelos pesquisadores deste Estado do Conhecimento se orienta pela construção de um outro modo de compreender a cultura ameríndia, tal como se manifesta na história ensinada das coleções pedagógicas. Concomitantemente, os autores ancoram suas problematizações em uma racionalidade decolonial, voltada à identificação dos signos que historicamente naturalizaram e subalternizaram essas comunidades tradicionais, ao mesmo tempo em que desvelam a lógica colonial do saber e do poder inscrita no currículo e propõem interpretações alternativas sob a forma de pedagogias decoloniais.

Com efeito, a investigação empreendida oferece subsídios suficientes para afirmarmos que a temática indígena permanece pouco explorada como eixo investigativo no âmbito das universidades brasileiras. Embora, em seu conjunto, a bibliografia sistematizada revele um investimento teórico-metodológico plural na análise da temática indígena nos livros didáticos de História, evidenciamos a necessidade de um esforço científico mais consistente

direcionado a esse objeto epistêmico, especialmente no sentido de complexificar as análises relativas às representações visuais.

As noções de representação e de imagem são conceitualmente, em nossa leitura, insuficientes quanto às propostas investigativas apresentadas pelos pesquisadores. Ambos os conceitos, quando reverberam nas pesquisas, não exploram a verticalidade epistemológica, metodológica e ontológica pertinente às interpretações dos pesquisadores ante a história ensinada pelos livros escolares frente à temática indígena. Com efeito, boa parte da literatura inquirida não considerou o papel das representações — visuais ou não — enquanto fenômeno epistêmico que produz sentido, linguagem e memória a partir dos exemplares didáticos, em função das ações e disputas políticas multifacetadas dos agentes engajados no processo de fabricação dos materiais pedagógicos.

Nesse sentido, apostamos na contribuição teórica e metodológica da ciência semiótica, de vertente peirceana, enquanto ferramenta epistemológica potencial na apreensão dos fenômenos imagéticos e étnico-raciais inscritos na interioridade dos livros didáticos de história. A necessidade de clivar os signos visuais sob o escrutínio semiológico se faz em mediante os limites que certas teorias da representação naturalmente possuem no tratamento da história e cultura ameríndias e, argumentamos, uma análise semiótica pode potencializar ainda mais o alcance científico devidamente alicerçado das pesquisas mapeadas.

Considerando o conjunto das proposições elegidas neste primeiro momento de nosso estudo, retrospectivamente sinalizamos alguns apontamentos sistemáticos no intuito de mapear alguns tópicos da produção especializada, inerente ao estudo da história e cultura ameríndia em livros didáticos. Este objeto foi mobilizado por diferentes escolhas teórico-metodológicas pertinentes às preferências epistemológicas de cada autor, cada qual ajuizado em assenhorar-se desta determinada realidade objetiva e recortada de um contexto concreto de experiências sociais e educativas.

Desse modo, esta primeira etapa da pesquisa contribui para mapear e qualificar o contexto da produção acadêmica no âmbito da pós-graduação, atentando para permanências e transformações na literatura analisada. O Ensino de História, enquanto espaço de produção de saber, vem historicamente assumindo protagonismo e rigor ao responder às demandas da vida cotidiana e às experiências coletivas em sociedade. Nesse sentido, a continuidade do desenvolvimento do campo científico mostra-se imprescindível e, para tanto, um olhar atento à historicidade das pesquisas revela-se fundamental para a formulação de novas questões voltadas ao enfrentamento de problemas ainda desafiadores.

A partir desse mapeamento, propomos, doravante, um exame mais detido do arcabouço conceitual que sustenta o recorte teórico nuclear desta dissertação. Realizaremos esse movimento em virtude das vicissitudes observadas durante a análise das teses e dissertações, as quais, segundo nosso juízo, utilizam-se do conceito de representação de modo naturalizado, pouco contextualizado e articulado nas análises acerca dos livros didáticos e da temática indígena.

Nesse sentido, observamos que o emprego de tal categoria teórica não era explorada de forma central, de forma a permitir uma compreensão sobretudo epistemológica, política e ontológica dos objetos investigados. Nesse caso, o domínio epistêmico prevalecia nas pesquisas e a compreensão dos objetos estudados tendiam a perspectiva-los significativamente pela lente teórica, sem tanta articulação política (uma postura alternativa frente aos problemas encontrados) e ontológica (a consciência de que o conhecimento não apenas se reporta à realidade, mas a constitui e atua sobre ela). Diante disso, discutir-se-á, na sequência, a função desempenhada pelo livro didático de História em sua dimensão categorial, considerando-o em sua natureza teórica.

3 O LIVRO DIDÁTICO COMO OBJETO HISTÓRICO-CULTURAL NO ENSINO DE HISTÓRIA

Figura 7 – Inferno no Novo Mundo.



Fonte: França e Raminelli (2009).

Isso acontece. A vida é também uma jornada em que vamos abandonando recordações enquanto prosseguimos.

Sanaka Hiiragi, 2025, p. 25

Conforme aponta Circe Bittencourt (2019), desde o século XIX os livros didáticos responsáveis pela história ensinada no Brasil recorrem à iconografia como recurso para ilustrar e, por vezes, representar pedagogicamente — e também de forma crítica — diferentes conteúdos históricos. Nesse contexto, a autora destaca a permanência de um conjunto de imagens reiteradamente mobilizadas como recurso ilustrativo para a representação dos povos indígenas. Tal repertório iconográfico continua a ser acionado pelas editoras para tratar da temática indígena e das populações originárias do então Brasil, traduzindo uma cultura visual⁹ que tende a reiterar padrões semiológicos comuns, particularmente quando analisada à luz das noções de Regime de Representação e de Memória no âmbito das coleções escolares.

⁹ Por cultura visual, compreendemos “uma diversidade de práticas e interpretações críticas em torno das relações entre as posições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar. Desse ponto de vista, quando me refiro neste livro à cultura visual, estou falando do movimento cultural que orienta a reflexão e as práticas relacionadas a maneiras de ver e de visualizar as representações culturais e, em particular, refiro-me às maneiras subjetivas e intrasubjetivas de ver o mundo e a si mesmo” (HERNANDEZ, 2007, p.22).

Nessa perspectiva, a Figura 7, gravura escolhida como elemento de abertura desta seção, ilustra de modo exemplar o argumento que orienta nossa abordagem sobre a temática indígena e seu ensino no contexto da história do Brasil ensinada. A representação veicula um discurso característico da fase inicial da colonização das Américas, expressando o olhar de um europeu protestante, Theodore de Bry, sobre uma realidade fixada em sua produção imagética. Como problematizam Chicangana-Bayona (2017) e Ronald Raminelli (1994), o artista jamais esteve no Novo Mundo, tendo elaborado suas gravuras a partir de relatos escritos e orais de indivíduos que vivenciaram a experiência americana.

Ao darmos continuidade a essa interpretação, compreendemos que a imagem intitulada *Inferno no Novo Mundo* opera como um dispositivo visual profundamente implicado nos regimes coloniais de significação. O cenário caótico, povoado por corpos nus, gestos violentos, criaturas híbridas e ações punitivas, constrói uma alegoria que projeta sobre o território americano — e, de modo particular, sobre seus habitantes originários — uma leitura moralizante, fundada na ideia de barbárie, pecado e desordem. Refere-se menos a uma descrição do “outro” e mais a uma inscrição simbólica do medo e da incompreensão europeia diante de mundos que escapavam às suas categorias ontológicas e culturais.

Do ponto de vista semiótico, a imagem articula ícones e símbolos que reiteram uma lógica de desumanização. Os corpos indígenas são apresentados como figuras indistintas, animalizadas ou demonizadas, compondo um imaginário infernal que justifica, no plano semiótico-discursivo, a violência colonizadora. Esse regime de visibilidade não apenas constrói o outro como ameaça, mas também produz um apagamento sistemático de suas memórias, cosmologias e formas próprias de organização social. O inferno, aqui, não é um espaço metafísico, mas uma operação simbólica que desloca e corrompe sentidos, impondo uma narrativa única sobre o território e seus povos.

É nesse ponto que a passagem — “Isso acontece. A vida é também uma jornada em que vamos abandonando recordações enquanto prosseguimos” — ressoa de modo ambíguo e crítico. A jornada evocada pela imagem não é apenas existencial, mas histórica: ela revela um percurso marcado pelo abandono forçado de recordações, saberes e vínculos ancestrais, impostos pela violência da colonização. O que se perde ao longo desse caminho não é fruto de escolha, mas de coerção; não é esquecimento natural, mas apagamento deliberado. Ainda assim, as memórias não desaparecem por completo: elas permanecem em latência, tensionando o presente e exigindo releitura.

Diante disso, a reprodução da referida figura busca problematizar o papel protagonista por ela desempenhado — assim como por diversas outras gravuras de Theodore de Bry — na

composição dos conteúdos históricos didatizados nas coleções escolares de História. Muitas dessas imagens foram amplamente utilizadas e, não raro, ainda permanecem presentes nos livros didáticos. Empregadas como simples ilustrações, frequentemente sem o devido tratamento analítico, ou mesmo sob abordagens pretensamente críticas, tais gravuras continuam a integrar esse repertório imagético que, paulatinamente, sustenta e consolida um modelo de representação memorizado a partir dos conteúdos históricos escolarizados, conforme assinalou Siqueira (2019).

Se a representação é uma maneira de agir sobre a realidade e na própria realidade, uma vez que se manifesta nela e por ela, o mundo iconográfico fabricado afeta a própria compreensão que temos sobre o contexto da cultura e história das várias etnias indígenas — não só das populações originárias inscritas no passado colonial manifesto nas coleções pedagógicas, mas da memória que se perpetua na situação mais contemporânea da tradição ancestral desses povos. Sendo um signo, essa Figura evoca uma interpretação estanque daquilo que representa, assim como incorre à linguagem para ordenar seu discurso em função de uma cultura histórica colonial que se materializa na cultura editorial didática.

Ao inaugurarmos esta seção, assumimos que revisitar imagens como esta é também um gesto de enfrentamento. Prosseguimos, portanto, não para reiterar seus sentidos coloniais, mas para interrogá-los, deslocá-los e reinscrevê-los criticamente. Ao reconhecer os abandonos impostos pela história, buscamos abrir espaço para outras recordações — aquelas que resistem, reaparecem e insistem em significar, apesar de tudo.

À luz do exposto, esta subseção orienta a problematização das múltiplas dimensões da representação para os fenômenos privilegiados pelo campo do Ensino de História, com o objetivo de delinear um debate minimamente esquemático capaz de incorporar as tensões existentes entre a escrita escolar da história e as demandas relativas aos usos da linguagem visual como recurso pedagógico, indissociáveis de uma apreciação teórica e metodológica. Entendemos por escrita escolar da história a historiografia didático-escolar, materializada sobretudo no Livro Didático de História, usualmente mobilizada no contexto da ação educativa, seja como suporte ao trabalho docente, seja como recurso central no desenvolvimento da prática pedagógica escolar.

Por sua vez, o interesse em se valer da linguagem visual para compor o estudo da historiografia escolar se justifica porque elegemos e consideramos, dentre as inúmeras possibilidades, a cultura imagética dos livros didáticos de história como, senão a principal, uma das mais promissoras à prática da educação histórica (Bittencourt, 2019; 2008.). No entanto, por ser promissora na prática educativa (Freire, 2015), o terreno das imagens visuais

carece quase sempre de um tratamento mais metodológico, e, sobretudo teórico, capaz de problematizar as representações, os indícios, os silêncios, as relações de força, a memória, em suma, a historicidade que circunstancia e que particulariza as múltiplas manifestações extraíveis das fontes imagéticas (Morais, Tamanini, 2020; Abdala Junior, 2024).

Para a operacionalização desta proposta centrada na linguagem visual, privilegiamos o diálogo mais específico com o método histórico, em razão da crítica às fontes e aos documentos que lhe é constitutiva, fundamentada em procedimentos heurísticos e hermenêuticos (Prost, 2020; Le Goff, 2013; Gaddis, 2006). Conforme sustenta Frank Ankersmit (2012), a historiografia configura-se como uma forma legítima de representação do passado, indissociável dele próprio, valendo-se de conceitos e de um aparato documental para o tratamento dos fenômenos históricos passíveis de historiografia. Nesses termos, o texto histórico materializa a ausência do passado ao mesmo tempo em que evoca uma compreensão particular desse passado, elaborada no tempo da pesquisa e da escrita, tal como mobilizados e experienciados pelos historiadores.

À luz dessas considerações, o Livro Didático de História pode ser compreendido como um artefato histórico-cultural legítimo, que representa o passado ao referir-se a ele, mas que, simultaneamente, o constrói e ressignifica, assim como os fenômenos dele derivados, a partir da historicidade de seu próprio tempo de produção. Por essa razão, constitui-se também como um importante indício para a análise da cultura escolar (Munakata, 2012).

Assim é que chegamos as questões pertinentes à cultura e à história indígena, pois assim como a historiografia didático-escolar está permeada por representações iconográficas ou não acerca dos povos indígenas, também está lastreada de silenciamentos, distorções, equívocos, estereótipos e arquétipos que dominam, consagram e enquadram a representação simbólica do outro e as sobrepõem a própria experiência historicamente concreta dos sujeitos ameríndios (Hall, 2016).

À luz dessas considerações, passamos a examinar a chamada nova história indígena e suas repercussões para o Ensino de História, na medida em que ela pluraliza os protagonismos dos povos originários em um contexto contemporâneo marcado por lutas e conquistas jurídicas articuladas por essas populações. Essa bibliografia dedica-se a tensionar o cânone historiográfico ocidental, historicamente orientado pelo etnocentrismo, pelo cronocentrismo, pelo exotismo e por outros equívocos que ainda distorcem as culturas e histórias ancestrais no Brasil. Para tanto, essa produção historiográfica propõe esquemas interpretativos alternativos, capazes de reconhecer a participação e a contribuição dos indígenas enquanto sujeitos

históricos efetivos, presentes e atuantes na história, memória e ensino do país (Oliveira; Almeida, 2016; Almeida, 2010).

A incorporação dessa perspectiva nesta dissertação demanda, contudo, uma apreciação de cunho decolonial. Nesse sentido, buscamos também dialogar com o decolonialismo enquanto racionalidade alternativa para a concepção de uma história ensinada orientada por pressupostos interculturais. Entendemos que a postura decolonial aplicada à problematização do livro didático possibilita a valorização de saberes historicamente marginalizados pela racionalidade epistemológica colonial (Gonzaga, 2022). De modo complementar, consideramos que a perspectiva educativa intercultural adensa essa proposta ao reconhecer a participação de diferentes culturas nos processos de racionalização de suas próprias experiências históricas, oferecendo modos específicos de compreender a alteridade e sua historicidade (Silva, 2016).

Em consonância com esse enquadramento teórico, assumimos o Ensino de História, neste estudo, como campo privilegiado de recepção dos debates em torno das disputas representacionais e mnemônicas, a serem aprofundadas na seção subsequente. Como objeto analítico de referência, elegemos os registros historiográficos materializados no Livro Didático de História, que abrangem desde as narrativas verbais propriamente ditas até as narrativas visuais didatizadas. A proposição dessa abordagem discursiva justifica-se, a nosso ver, pela necessidade de interpelar a obra didático-escolar à luz de uma analítica da historicidade, aqui compreendida como possibilidade teórica de reflexão sobre as experiências socioeducativas inscritas no interior da cultura escolar.

Nessa perspectiva, entendemos que as práticas resultantes do processo de escolarização funcionam como indícios da relação entre a cultura escolar e a cultura histórica mais ampla, permitindo-nos perscrutar os consensos e dissensos que circulam nos espaços sociais, com os quais a escola mantém uma interlocução orgânica, ainda que variável. Uma vez delimitado esse campo indicial de reflexão histórica, a teorização sobre a escrita escolar da história inscrita nos livros didáticos remete-nos a um conjunto de procedimentos de transposição do conhecimento histórico que, ao serem objetivados, conferem às obras didáticas o estatuto de artefatos educativos capazes de expressar e definir, por meio de seus repertórios linguísticos, aquilo que é explicitamente valorizado como documento de cultura e aquilo que, de modo implícito, documenta a barbárie.

Nesses termos, evidenciamos a pertinência do Livro Didático de História como documento de identidade, cujas prescrições atuam tanto na identificação da diferença cultural dos sujeitos e coletividades representados nas narrativas didáticas quanto na constituição das

percepções identitárias que os educandos, ao consumirem os textos escolares, constroem sobre si e sobre os outros (Silva, 2005).

Por fim, destinamos um espaço à análise das contribuições do decolonialismo indígena e de sua interlocução direta com a nova história indígena, em diálogo com o Ensino de História sob uma perspectiva intercultural, considerando que nosso objeto de investigação — as representações dos povos indígenas na *Coleção Multiverso* — é intrinsecamente atravessado pela temática indígena. À luz desses apontamentos, desenvolvemos, na sequência, tais elaborações de modo mais sistemático.

Em síntese, dedicamo-nos, nesta seção, ao tratamento das questões teóricas centrais ao Ensino de História, as quais gravitam em torno de fundamentos que conferem ao livro didático o estatuto de artefato histórico-cultural nevrálgico para a compreensão da cultura escolar e de sua articulação com a cultura histórica mais ampla. Ademais, orientamos a exposição pela necessidade de perspectivar a história a ser ensinada sob a ótica de uma racionalidade decolonial propriamente indígena. Esclarecemos que tal movimento teórico não visa à canonização de uma nova matriz epistêmica, mas à explicitação de seu papel na desmistificação e no desmonte de imagens, imaginários e memórias colonizadoras, monológicas e excludentes, em favor de um Ensino de História que se assuma, empírica e fenomenologicamente, plural, intercultural e autocrítico.

3.1 A ESCRITA ESCOLAR DA HISTÓRIA NA CONDIÇÃO DE ANALÍTICA DA HISTORICIDADE

Já se disse que toda história é história contemporânea disfarçada.

Hobsbawm, 2013, p. 315

Consideramos que parte da afirmação de Hobsbawm é seguramente verdadeira. Com efeito, a história escrita sobre um passado distante do presente diz muito também sobre o tempo em que é produzida e registrada historiograficamente. Os ramos da memória inscrevem-se e configuram essa relação de poder e de interferência que se revela determinante para o ofício de quem pesquisa e escreve história.

O sujeito do conhecimento não consegue manter-se integralmente apartado das questões de seu tempo, tampouco suspendê-las por completo; pode, antes, reconhecer a influência das circunstâncias a partir das quais e do lugar de onde investiga. Nesses termos, a operação historiográfica exercida pelos historiadores envolve igualmente os embates em torno

da memória, que, não raro, convertem-se em embates pela própria história e o modo como ela é ensinada.

Se memória e história constituem dimensões imprescindíveis na produção das historicidades, isso se deve ao fato de ambas se submeterem aos fenômenos engendrados no movimento dos tempos históricos. Apesar de suas aproximações, a rememoração é uma atividade humana atravessada por afetos, desejos e interesses, que tendem a tornar as expressões do passado cativas do presente que as convoca.

Nesse sentido, o passado converte-se em objeto privilegiado da memória não com vistas à sua desmistificação, inquirição ou problematização, mas, sobretudo, para servir a projetos contemporâneos voltados à sua domesticação, à produção de consensos e à legitimação — inclusive coercitiva — de forças sociais que procuram monopolizar o que pode, como pode e por quanto tempo pode ser lembrado, esquecido ou perpetuado em formas já deformadas pelo próprio processo memorialístico.

Como foi sinalizado de início, a postura defendida aqui é a de que o Livro Didático de História manifesta tanto um conjunto de representações com fins pedagógicos — caracterizadora de sua cultura escolar —, quanto uma maneira de apreender as historicidade que excedem o fundo escolar e que se conectam plasticamente, em contraste ou não, a outros espaços mais amplos da sociedade, como é o caso, por exemplo, da cultura do mercado editorial, das políticas públicas educacionais e das manifestações dos movimentos sociais.

De acordo com Décio Gatti Júnior (2004, p. 80), “O Estado, a sociedade civil, a Igreja, a pesquisa de ponta, as tendências e ‘modas’ pedagógicas constituem focos de determinação de intensidade variada sob as coleções didáticas”. De prontidão, é perceptível o valor testemunhal extraível das coleções escolares quando vislumbradas sob a perspectiva indicial e, portanto, da cultura histórica¹⁰ e da escolar de que são portadoras e também constituintes. De todo modo, é preciso definir logo de início o que se concebe por cultura escolar, apreciada

[...] como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (Julia, 2001, p. 10).

Para além desse repertório de conhecimentos ensináveis, de condutas, práticas e finalidades distintas, compreendemos que a cultura escolar também se constitui por um

¹⁰ Em conformidade com Le Goff (2013, p. 49), cultura histórica indica “a relação que uma sociedade, na sua psicologia coletiva, mantém com o passado.” E acrescenta: “A cultura (ou mentalidade) histórica não depende apenas das relações memória-história, presente-passado. A história é a ciência do tempo. Está estritamente ligada às diferentes concepções de tempo que existem numa sociedade e é um elemento essencial de aparelhagem mental de seus historiadores” (Le Goff, 2013, p. 54).

projeto formativo multifacetado, destinado aos alunos e mediado pela prática docente, em articulação com os demais agentes da comunidade escolar que com ela colaboram, estando esse projeto fundamentalmente ancorado na construção das múltiplas identidades que consubstanciam o “conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normatizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas” (Forquin, 1993, p. 167).

Tendo em vista também que, segundo Jean-Claude Forquin (1993, p. 15), a escola exerce a responsabilidade de ensinar “uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana”, o que não é desimportante, entendemos que essa tarefa educativa é irremediavelmente atravessada por uma política da memória que arbitra aquilo que deve ou não constituir objeto do interesse escolar instrucional. Em decorrência disso, os saberes e as práticas escolares referendam experiências sociais historicamente situadas e, justamente por essa razão, configuram-se como produtos das reflexões sobre as experiências humanas no e do tempo (Cezar, 2014).

Essa condição reflexiva expressa precisamente a historicidade à qual as manifestações humanas estão submetidas ao longo do tempo e, em certa medida, é mobilizada pela narrativa historiográfica presente nos livros didáticos para representar um passado que, no âmbito da cultura escolar, se converte também em objeto de ensino. Em consequência, o uso do passado como matéria pedagógica nos manuais escolares configura-se como um problema de natureza historiográfica, sobretudo quando analisado à luz da analítica da historicidade, aqui compreendida como instrumento crítico para a apreensão das condições gerais e das formas de produção do tempo no presente. Nesses termos, a analítica da historicidade

[...] teria como uma de suas principais funções desobstruir a historiografia de sua impropriedade, ou, dito de outra forma, colaborar para recolocar o historiador frente ao fenômeno da história por meio da desnaturalização das representações e objetos históricos que se acumulam como resultado da própria ciência; lembrar, enfim, ao historiador que nossa relação com o passado, embora necessariamente mediada por representações reificadas, tem outra fonte mais fundamental, a própria experiência da história (Araújo, 2013, p. 42).

A despeito dessa passagem, entendemos que o pensamento do historiador John Gaddis adensa a noção de analítica da historicidade no tratamento da historiografia, compreendida como um artefato portador de representações, de objetos históricos cientificamente

construídos e de experiências históricas instituídas pela própria operação historiográfica¹¹, à qual todo historiador está, de algum modo, submetido.

Segundo ele, “Só seremos parcialmente lembrados pelo que consideramos importante, ou pelo que registramos nos documentos e artefatos selecionados para nossa sobrevivência” (Gaddis, 2003, p. 38), mediante a consciência segundo a qual todo documento porta em sua extensão um desejo de monumentalização dos fatos, dos acontecimentos e dos registros deliberadamente selecionados como dignos de serem lembrados, ao mesmo tempo que, enquanto instrumento mnemônico, o ato de lembrar é acompanhado por gestos de esquecimento (Le Goff, 2013).

Nesse sentido, compreendemos que a inserção do livro didático de História no processo de operacionalização historiográfica passa pelo lugar privilegiado que esse artefato ocupa, uma vez que seu circuito de produção e consumo se caracteriza como profundamente heterogêneo e complexo. Conforme assinalou Circe Bittencourt (2019), o livro didático deve ser entendido como um produto multidimensional, circunscrito: (a) à lógica mercantil do mercado editorial; (b) às demandas curriculares relativas aos processos de formulação e explicitação do currículo; (c) às determinações de ordem pedagógica, inscritas na transposição e nas metodologias de transmissão do saber escolar didatizado; e (d) aos interesses ideológicos de uma dada cultura, que instrumentaliza os saberes veiculados nos manuais segundo os preceitos da sociedade branca e burguesa ou dos grupos socialmente dominantes.

Na esteira dessas considerações, o material de apoio ao ensino sobre o qual nos debruçamos transformou-se, sobretudo na transição do século XX para o XXI, em um produto altamente rentável do mercado econômico nacional. Célia Cassiano (2016) explora essa temática a partir de uma perspectiva mercadológica, ao analisar a conformação de um complexo oligopólio editorial no setor de livros didáticos, responsável pela movimentação de cifras expressivas nas negociações entre grandes editoras — majoritariamente concentradas nas regiões Sul e Sudeste do Brasil — e o poder de compra do Estado, em especial do Governo Federal. Ainda segundo a autora, o século XXI assiste a um cenário de acirrada competição entre editoras como Saraiva, Ática, FTD, Moderna, Positivo e Scipione, entre

¹¹ Michel de Certeau (2002) racionaliza a operação historiográfica como uma prática, cuja função incide no controle e regulamentação daquilo que é produzido pelo historiador em seu fazer historiográfico. Tal fazer é instituído por um lugar social, um exercício científico escritural e uma prática que fundamenta a atuação dos historiadores diante de seus pares, das instituições do saber a qual se coadunam e da sociedade sob a qual se assentam no exercício de sua atuação.

outras ainda amplamente conhecidas, com vistas à condição de fornecedoras do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)¹².

Paralelamente, os exemplares escolares também representam um legítimo instrumento de poder, uma vez que o Estado intervém diretamente no controle da produção e da avaliação do que deve ou não constar na substancialidade do material, pois caso não se enquadre nas diretrizes governamentais, os livros submetidos pelas editoras para apreciação estarão sujeitos às determinações das políticas públicas de interferência federal, como é o caso do citado PNLD, e, assim, poderão ser descartados do processo de seleção e compra estatal.

O grau de interferência exercido pelo Estado brasileiro expressa interesses deliberativos tanto sobre os conteúdos quanto sobre as formas metodológicas que os regem, manifestando, assim, a vontade institucional do próprio governo. Não por acaso, essa atuação também é responsável pela acentuada homogeneização dos exemplares didáticos, convertendo-os em mercadorias da indústria cultural, orientadas pela lógica da distribuição massiva, em detrimento da produção de materiais pedagógicos de qualidade que efetivamente sirvam de apoio ao trabalho educativo em vez de “elemento aglutinador do currículo nacional [...]” (Cassiano, 2016, p. 108).

Assim, também, as determinações de ordem especificamente pedagógicas atuam na concepção do livro didático, e embora estejam indissociadas da regulamentação estatal e da mercantilização editorial, elas manifestam consideravelmente o trabalho exercido, em particular, pelos autores e, em geral, pela equipe editorial. Conforme Circe Bittencourt (2008, p. 315),

O livro didático [...] é um material importante e de grande aceitação porque, além de fornecer, organizar e sistematizar os conteúdos explícitos, inclui métodos de aprendizagem da disciplina. Não é apenas livro de conteúdos de História, Geografia ou de Química, mas também um livro pedagógico, em que está contida uma concepção de aprendizagem. A seleção de atividades apresentadas e sua ordenação no decorrer do texto (ou do capítulo) não são aleatórias e requerem uma análise específica, para se perceber a coerência do autor em sua proposta de fornecer condições de uma aprendizagem que não se limite a memorizações de determinados acontecimentos ou fatos, mas permita aos alunos o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais.

Do ponto de vista ideológico, compreendemos que, enquanto bens simbólicos, as coleções escolares são sempre produtos de seu tempo. Elas oferecem um capital cultural de grande relevância nos processos formativos de alunos e professores que delas se valem, seja como suporte, seja como eixo central da transmissão do ensino em suas práticas pedagógicas.

¹² O PNLD é uma política pública inaugurada em fins da década de 1980, no Brasil, e que tem como um de seus principais objetivos regulamentar a produção dos livros didáticos que serão confeccionados pelas editoras e, em seguida, comprados pelo Governo Federal para serem distribuídos às escolas públicas da Educação Básica nacional.

Quando submetidos a um tratamento documental, esses livros evocam e difundem sistemas de valores, comportamentos e visões de mundo privilegiados por determinadas culturas em contextos sociais específicos, ao longo do tempo. Nessa perspectiva, constituem importantes testemunhos para a compreensão relativa da cultura histórica predominante em sociedades historicamente situadas (Bittencourt, 2008).

Em síntese, compreendemos que a caracterização do livro didático é atravessada pela historicidade das disputas de poder que condicionam a produção e a circulação de um saber histórico escolar politicamente fabricado. Tal saber é regulado por negociações tácitas e institucionalizadas no âmbito das políticas públicas estatais, pela força mercadológica que orienta os processos de editoração, produção e mercantilização do material didático, bem como pela influência decisiva dos movimentos sociais, empenhados na legitimação de outros saberes plurais e menos excludentes.

Consequentemente, afirmamos que a escrita da história das edições escolares ultrapassa a condição de mero reflexo de uma sociedade histórica específica, revelando-se como um campo no qual o passado é apropriado e mobilizado como tempo e lugar de deslocamento e disputa. Posto assim,

Conclui-se que a imagem da sociedade apresentada pelos livros didáticos corresponde a uma reconstrução que obedece a motivações diversas, segundo época e local, e possui como característica comum apresentar a sociedade mais do modo como aqueles que, em seu sentido amplo, conceberam o livro didático gostariam de que ela fosse, do que como ela realmente é. Os autores de livros didáticos não são simples espectadores de seu tempo: eles reivindicam um outro status, o de agente. O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, frequentemente de forma favorável: as ações contrárias à moral são quase sempre punidas exemplarmente; os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciados (Choppin, 2004, p. 557).

Conforme assinala Alan Choppin, a dimensão disciplinar — e, portanto, coercitiva — que incide sobre a representação e a apresentação historiográfica próprias do livro escolar torna visíveis memórias hegemônicas autorizadas pelos agentes responsáveis por sua produção e regulação, ao mesmo tempo em que sinaliza a presença de memórias recalçadas, invisibilizadas ou latentes na narrativa didática, sistematizada como resultado final de uma operação de fabricação complexa. Tais querelas fazem de tal artefato um lugar de memória, em que “memória e esquecimento são cotejados e manipulados consecutivamente na narrativa histórico-disciplinar e no livro didático, podendo ser vislumbradas mediante a intentos presentes em eventos, sujeitos, grupos e versões a serem celebradas e/ou esmaecidas” (Almeida, 2023, p. 199).

Uma vez materializada nas páginas dos livros escolares, a memória neles inscrita torna-se, invariavelmente, objeto de uma dualidade contraditória e permanente: de um lado, produz ausências e esquecimentos; de outro, engendra lembranças homogêneas incapazes de atender às múltiplas reivindicações sociais e políticas inscritas nos distintos grupos que compõem a problemática identidade nacional. Nesse sentido, as coleções escolares contribuem para a reificação de uma memória histórica pretensamente hegemônica, frequentemente condicionada pelos interesses de determinadas elites do país. Assim é que destaca Décio Gatti Júnior (2004, p. 113), ao situar que

Essa memória oficiosa e elitista que os livros didáticos perpetuaram por décadas foi mais permanente no cenário escolar. No cenário acadêmico, ela perdeu muita força desde a década de 1930, com a publicação de diversos textos críticos e vinculados à História Econômica em especial. Mas, na escola, que sofreu a ingerência dos governos ditatoriais no período de 1937 a 1945 e, logo em seguida, de 1964 a 1984, esta História mais crítica teve dificuldade de penetração, pelo menos até meados da década de 1970, com o advento da abertura “lenta, gradual e segura” adotada pelo Governo Geisel.

Por essa razão, enquanto artefato cultural, o livro didático de História constitui-se como produto de uma longa conjuntura de disputas, que se reconfiguram em cada época histórica, e, sobretudo, como um veículo instrucional cujos efeitos repercutem na formação de gerações de brasileiros ao longo dos diferentes tempos da escolarização. Nesse sentido, tornam-se igualmente relevantes as considerações de Luiz Fernandes e Marcus de Moraes. (2020, p. 144), quando afirmam:

Uma vez lidos, os livros didáticos farão parte das estantes empoeiradas do canto da casa. Ficarão escondidos, restando apenas a leitura que sobre eles foi feita: lançados à solidão dificilmente serão revisitados e essa imagem retina no pensamento pode ser perpetuada, congelar-se, transformando-se em memória. Minhas lembranças sobre o que é “Roma”, o que podem ser “escravos” e “indígenas” serão meus conhecimentos sobre esses temas. Ao consultar meu arquivo pessoal, para discutir ou falar sobre esses assuntos, encontrarei os antigos livros perdidos e ao mesmo tempo guardados, sob a névoa dos pensamentos, em algum lugar da inconsciência.

Ao explorarmos essa passagem, percebemos que a historiografia didático-escolar produz e dissemina uma memória histórica compartilhada no âmbito da experiência educativa de amplos contingentes de sujeitos. Ademais, a perpetuação dessa memória envolve um exercício contínuo de legibilidade orientado pela cultura da diferença e da semelhança, pelo reconhecimento daquilo que culturalmente provoca estranhamento, mas também familiaridade. O Outro permanece, assim, incessantemente presente tanto nos livros outrora esquecidos quanto naqueles preservados, sob a forma latente de uma memória escolar que, em diferentes momentos, acompanhou e ainda acompanha as visões de mundo dos educandos leitores dos manuais didáticos. Por essas razões, afirmamos a relevância de uma reflexão histórica acerca das distintas historicidades que atravessam os livros escolares de História.

Como explicitaremos em tópico específico dedicado ao tratamento da memória no âmbito do Regime de Representação, entendemos que o tempo da memória é o tempo da lembrança, de tal modo que “[...] nunca pode ser inteiramente objetivado, colocado à distância, e esse aspecto fornece-lhe sua força: ele revive com uma inevitável carga afetiva. É inexoravelmente flexionado, modificado, remanejado em função das experiências ulteriores que o investiram de novas significações” (Prost, 2020, p. 106).

Compreendemos que tanto a história quanto a memória compartilham, do ponto de vista da historicidade, quadros de referência ancorados em tempos já transcorridos. Contudo, o distanciamento inerente ao ofício de escrever e pesquisar história exige de nós, historiadores, uma postura analítica atenta às temporalidades da reminiscência enquanto objeto de investigação.

As novas significações que atualizam continuamente a dialética entre lembranças e esquecimentos convertem a memória em um problema de ordem histórica e historiográfica. Nesse sentido, memória histórica e memória historiográfica articulam-se, pois ambas são portadoras de experiências passíveis de inflexões e, portanto, de novos arranjos semânticos, presentificados a partir de vivências que vão densificando os tempos da memória. Tal dinâmica favorece a duração de determinadas lembranças mobilizadas como úteis ao presente — que as rememora e vivifica — ao mesmo tempo em que esmaece outras expressões reminiscentes.

À luz dessa breve discussão, consideramos que algumas coordenadas relativas ao problema da representação, já delineadas no âmbito do ensino de História a partir dos livros didáticos, tornam-se minimamente evidentes. Partimos do pressuposto de que a problematização desses artefatos requer a explicitação dos domínios de sociabilidade que disputam suas representações, uma vez que os distintos signos incorporados às narrativas pedagógicas e historiográficas exprimem lugares de memória acerca do que deve ou não ser dito e veiculado nos livros. Esses signos também refletem mudanças e permanências decorrentes das insatisfações e das demandas de diversos grupos sociais que tensionam a monotonia de uma história única e excludente, ainda recorrente em muitos exemplares didáticos.

Na sequência, propomo-nos a problematizar alguns desafios que incidem sobre a objetivação do livro didático de História quando analisado sob a ótica conceitual da representação. Para tanto, orientamos a discussão pela fundamentação de pressupostos metodológicos que dialogam diretamente com as análises desenvolvidas na terceira seção deste trabalho, considerando que o objeto de estudo aqui privilegiado consiste nas

representações dos povos indígenas na *Coleção Multiverso* destinada ao Ensino Médio brasileiro.

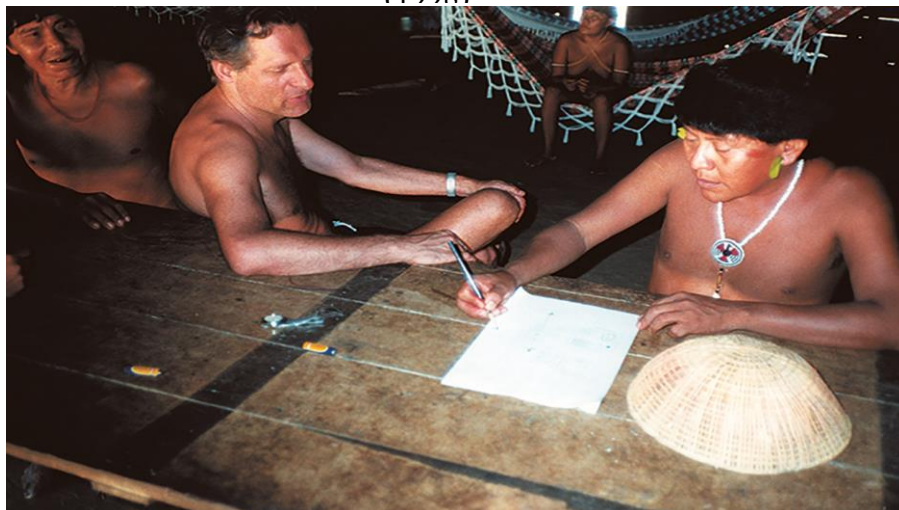
3.2 AS FONTES VISUAIS E OS DOCUMENTOS DE CULTURA E DE BARBÁRIE

Figura 8 – Bruce Albert sopra pó de *yãkoana* para Davi Kopenawa



Fonte: Albert e Kopenawa (2015).

Figura 9 – Os autores trabalham sob a supervisão do sogro de Davi Kopenawa (1998)



Fonte: Albert e Kopenawa (2015).

Com objetivo de esboçar a concretude da teoria que discutiremos nesta subseção, reproduzimos duas fotografias presentes na obra *A queda do céu: Palavras de um Xamã yanomami*. Queremos com ambas os registros introduzir conceitualmente o olhar que fundamenta o movimento heurístico e hermenêutico sob o qual nos baseamos.

Respectivamente, as fotos são dos anos 1995 e 1998, e elas nos interessam especialmente pelo hibridismo cultural capaz de tensionar alguns estereótipos simplificadores da temática indígena e dos sujeitos que a protagonizam.

A Figura 8 apresenta, à esquerda, o xamã yanomami Davi Kopenawa e, à direita, o antropólogo francês Bruce Albert. A cena registrada retrata uma prática ritualística fundada no consumo de uma erva sagrada da cultura yanomami — o pó de *yãkoana* —, utilizada sobretudo por aqueles escolhidos para se tornarem xamãs, responsáveis por estabelecer um elo de comunicação entre a vida espiritual e a vida cotidiana. O ritual tem por finalidade fortalecer a comunicação do xamã, ou do futuro xamã, com os espíritos que afetam e explicam os acontecimentos da experiência cotidiana dos povos indígenas.

Ao observarmos esse primeiro registro, reconhecemos a participação de Bruce Albert no ritual. A representação, por seguinte, ordena um testemunho que, no limite, comunica simbolicamente o encontro entre duas culturas distintas. De um lado, Kopenawa encarna o arquivo cultural de sua etnia yanomami; de outro, o antropólogo francês expressa sua identidade cultural de origem. Em consonância com Hall (2006), compreendemos a identidade como um constructo sociocultural heterogêneo, constituído na articulação de múltiplos marcadores existenciais que caracterizam indivíduos e grupos.

Nesse sentido, a fotografia fomenta o encontro cultural resultante dos intercâmbios identitários que marcam a relação entre um antropólogo europeu e um ameríndio yanomami. A imagem seguinte reafirma esse mesmo signo interpretativo. Observamos, ainda na Figura 9, Davi Kopenawa mobilizando uma prática cultural exógena à sua comunidade, sem que isso a torne ininteligível ao seu modo de vida étnico. Na ocasião, o xamã encontra-se escrevendo, engajado no projeto de elaboração do livro ao qual nos referimos.

Ambas as fotografias nos permitem repensar o problema histórico das identidades indígenas veiculadas nos livros didáticos, quando imagens e discursos verbais são mobilizados para sintetizar o que significa ser ameríndio. A dificuldade que identificamos, tanto nas coleções didáticas quanto na literatura acadêmica dedicada ao tema, gravita em torno da natureza dessas identidades, majoritariamente representadas de forma estática, ancoradas em um purismo ontológico a-histórico, alheio à historicidade e às transformações às quais as sociedades humanas estão submetidas ao longo do tempo.

O estatuto documental que atribuímos a essas duas fontes fotográficas subsidia, por sua vez, uma compreensão mais historicamente contextualizada da realidade ameríndia yanomami, na medida em que recorta um fragmento da experiência étnica protagonizada por Kopenawa e o particulariza em cenas que humanizam, complexificam e tensionam o

repertório de representações — visuais ou não — que, em grande medida, estiveram a serviço de interesses não indígenas.

No espaço que se segue, discutiremos algumas coordenadas teóricas indispensáveis à circunscrição da cultura visual constitutiva das coleções didáticas, com especial atenção à coleção que analisaremos oportunamente no âmbito da investigação da temática indígena e de seu potencial analítico sob o crivo dos fenômenos representacionais. Conforme assinala Alain Choppin (2004), os livros didáticos são objetos de investigação polifônicos e, em consonância com essa perspectiva, assumimos que os fenômenos visuais mobilizados por esses exemplares não se restringem a uma função didático-pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, mas requerem um fundamento epistemológico que explore metodologicamente as situações de estudo suscitadas pelo universo das imagens, sobretudo quando os sujeitos¹³ da visualidade procedem à sua desnaturalização.

Para a consecução desta proposta, elegemos como ponto de partida a coerência epistemológica do método crítico da história; por essa razão, os objetos visuais são aqui tratados como fontes históricas e documentos submetidos a uma apreciação crítica, orientada por regras e procedimentos técnicos específicos.

Conforme assinala Antoine Prost (2020), o método crítico constitui um traço inequívoco das obras vinculadas à epistemologia da história e se funda no princípio de que não há conhecimento historiográfico possível sem crítica e sem vestígios. Por crítica, o autor refere-se à necessidade de problematizar a matéria-prima dos estudos históricos, isto é, a análise das fontes. Enquanto vestígios, as fontes são portadoras de evidências sobre o tempo de sua produção e circulação, e seu papel na racionalidade histórica reside no testemunho que pode ser cuidadosamente extraído por historiadores — ou por aqueles que se valem do método — para a compreensão das experiências humanas no curso das historicidades.

Essa atitude crítica fundamenta o posicionamento do historiador diante dos vestígios de que dispõe e mostra-se sempre necessária diante do risco de se tomar o engodo documental como verdade pronta. Aquilo que o método histórico classifica como documento não resulta de uma conceituação aleatória ou espontânea: o documento é mais do que um vestígio à

¹³ Retomamos o princípio semiótico relativo à pluralidade de interpretantes que podem emergir no percurso de interpretação da cultura visual dos exemplares didáticos. Ancorados nos postulados peircianos e em seus interlocutores, reconhecemos que, embora o conjunto de imagens presente na coleção que analisaremos não explicita o plano do consumo, dos usos e das apropriações atribuídos pelos sujeitos leitores a quem se destina — sobretudo alunos e docentes —, subsiste uma expectativa presumida, partilhada pelos agentes envolvidos na cadeia de produção desses materiais, acerca dos espectadores potenciais que serão expostos ao conteúdo didatizado. Tomamos, assim, esse pressuposto como princípio analítico, sem descartar as possibilidades iminentes e efetivas que as representações visuais sobre os povos indígenas podem exercer na psique dos educandos, sejam eles potenciais ou não.

espera de uma consciência especializada que supostamente revelaria uma verdade dada. Na acepção de Jacques Le Goff (2013), o documento é, antes, um monumento, isto é, uma manifestação das vontades coletivas de uma época e de um lugar, por meio da qual se comunicam pontos de vista dominantes e/ou insurgentes de grupos e sociedades que, em seu tempo histórico, engendraram conflitos e disputas em torno de interesses diversos. Desse modo, a monumentalização documental tende a camuflar o espaço conflituoso das correlações de força, sobretudo em favor dos grupos detentores do poder.

Assim, a crítica das fontes perpassa todo o fazer historiográfico, sendo central para a educação do olhar do historiador diante dos vestígios materiais e imateriais. O tratamento documental, por sua vez, exige o atendimento a determinadas premissas que não pretendemos esgotar, mas que serão explicitadas em consonância com as intenções metodológicas desta pesquisa. Nessa perspectiva, a heurística traduz um conjunto de procedimentos técnicos aos quais o método histórico se articula, permitindo delinear um primeiro nível de avaliação documental.

A leitura heurística envolve o exercício da *crítica externa*, que, em termos essenciais, exige de nós atenção à materialidade dos documentos — seu suporte, a tinta, a escrita, as marcas particulares inscritas na fonte, entre outros aspectos — com o objetivo de identificar a autenticidade, ou não, do vestígio. Esse primeiro confronto direciona nosso olhar para a natureza física da fonte, a qual pode ter sido deliberadamente falsificada ou reproduzida segundo padrões da cultura material de um tempo que não corresponde, de fato, ao suposto vestígio original. Ainda assim, tal análise pouco esclarece o sentido existencial da fonte, pois, como sugere Prost (2020), é muitas vezes mais fecundo indagar por que determinado documento foi falsificado do que apenas verificar se ele é autêntico ou não.

Em seguida, alcançamos a modalidade da *crítica interna*, voltada à análise da coerência inerente ao texto, verbal ou não, e inclinada à busca de compatibilidade intertextual entre o documento examinado e um conjunto mais amplo de vestígios. Nesse nível de problematização, colocamo-nos diante da possibilidade de equiparar e inscrever um documento, ou um conjunto deles, em um campo de interlocução com outras tipologias de fontes. Trata-se, portanto, de uma atitude historiadora mais próxima de uma crítica interpretativa, que exige de nós um repertório teórico-metodológico consistente e, não raro, uma erudição ou sensibilidade epistêmica apurada diante do objeto investigado. Com efeito,

Todos os métodos críticos visam responder a questões simples: de onde vem o documento? Quem é seu autor? Como foi transmitido e conservado? O autor é sincero? Terá razões, conscientes ou não, para deformar seu testemunho? Diz a verdade? Sua posição permitir-lhe-ia dispor de informações fidedignas? Ou implicaria o uso de algum expediente? (Prost, 2020, p. 59).

Ademais, consideramos fundamental destacar as especificidades que cada tipologia de fonte impõe ao tratamento metódico a ser adotado. Um periódico, por exemplo, demanda procedimentos críticos distintos daqueles requeridos por uma fotografia, um filme ou uma música. As questões de ordem heurística, nesse sentido, variam conforme as particularidades técnicas e materiais que condicionam a produção, a circulação e o conhecimento de determinada documentação.

Do ponto de vista hermenêutico, a leitura de fontes tipologicamente distintas também exige de nós um olhar analítico diferenciado, uma vez que o tipo de testemunho passível — ou não — de ser extraído do vestígio depende da linguagem mobilizada em sua produção, a qual deve ser, ao menos conceitualmente, familiar ao sujeito da análise. Considerando que a linguagem das imagens é, em grande medida, produto de sua visualidade, torna-se necessário dispor de uma crítica capaz de confrontar o testemunho particular, relativo e latente inscrito na visualidade investigada (Maud, 2023).

Evidentemente, esse cuidado metodológico está acompanhado de uma orientação teórico-conceitual que permite aos historiadores generalizarem e evocarem problemas de densidade abstrata que jamais estarão disponíveis na mera, mas não desimportante, leitura documental. Consequentemente,

É neste ponto que os métodos dos historiadores e dos cientistas — pelo menos para aqueles em que a reprodutibilidade não pode ser realizada no laboratório — coincidem um pouco, pois os historiadores também iniciam pesquisas com estruturas sobreviventes, sejam arquivos, artefatos ou mesmo memórias. A partir daí, eles depreendem os processos que as produziram. Assim como os geólogos e os paleontólogos, eles precisam admitir que muitas fontes do passado não subsistem, e que a maioria dos eventos do dia-a-dia nem mesmo geram arquivos que perdurarão. Como os biólogos e os astrofísicos, eles têm de lidar com provas ambíguas ou até mesmo contraditórias. E assim como todos os cientistas que trabalham fora dos laboratórios, os historiadores precisam usar a lógica e a imaginação para superar as dificuldades resultantes, e suas equivalências de experiências reflexivas (Gaddis, 2003, p. 57).

Nesse sentido, reconhecemos que o conhecimento historiográfico, assim como todo saber que se pretende científico, é necessariamente finito. A especificidade metódica da história, ancorada no uso de documentos para a realização da pesquisa e da escrita, faz com que seus objetos se constituam a partir da fragmentação, dos indícios, das pistas e dos sinais que outras sociedades históricas, temporal e espacialmente distantes de nós, deixaram — de modo intencional ou não — como herança ao porvir.

Não somente isso, também a escrita da história é um produto provisório e inacabado, visto que as experiências humanas ao longo das temporalidades não necessariamente mudam, pois o que permanece em constante mutação são as interpretações, os novos esquemas

explicativos, a consciência e os interesses dos profissionais que escrevem a história. O passado, essa dimensão tão abstrata e ao mesmo tempo tão contraditória da consciência histórica, não pode ser conhecido enquanto tal, mas somente compreendido a partir das nuances que cerceiam o tempo de vida dos historiadores e dos quais eles próprios não escapam, assim como mediante os estilhaços documentais que chegam até o presente e evocam uma dada representação de certas experiências sempre limitadas daquilo que foi (Rüsen, 2015).

Como defendeu Walter Benjamin (2019), todo documento de cultura é, simultaneamente, um documento de barbárie. Partimos do entendimento de que, por longo tempo, a tradição historiográfica ocidental privilegiou uma historiografia de caráter elitista, centrada nas experiências de sujeitos convertidos em protagonistas de uma narrativa histórica monolítica, excludente e funcional aos interesses das classes dominantes. Nessa perspectiva, a escrita da história — assim como a própria consciência histórica — demanda ser revista sob uma ótica disruptiva, diante da qual o enfrentamento dos documentos deve ser realizado à **contrapelo**, articulado a uma reflexão filosófica capaz de instaurar um sentido explicativo contra-hegemônico do conhecimento histórico.

Posto isso, o exercício teórico-metodológico com as fontes e com as linguagens visuais inscreve-se nesta pesquisa a partir dessas coordenadas preliminares, ao mesmo tempo em que nos convoca a explicitar os particularismos que caracterizam a crítica documental quando dirigida, de modo específico, aos signos imagéticos. Em tal caso, à luz de Paulo Augusto Tamanini (2013, p. 78-79),

Os enunciados imagéticos subscritos no ícone devem ser analisados não em sua investidura estética, mas como uma instigante fonte historiográfica passível de decifração. De forma isolada, descontextualizada de seu tempo e espaço, toda fonte pode remeter a abstrações pouco prováveis. De igual modo, as imagens, ao serem analisadas como fontes históricas, requerem certos cuidados já que elas não surgem apartadas do cotidiano e não estão soltas, desprovidas de qualquer subjetividade, temporalidade ou relação social. Por terem um percurso de feitura, reivindicam ser percebidas por um olhar polido capaz de apreender os detalhes, os sentidos e significados variados.

Em consonância com essas premissas, entendemos que, diante de um signo iconográfico, a evidência a ser investigada deve concentrar-se no esforço de esgarçar o enunciado visual, submetendo-o ao escrutínio das representações coletivas mobilizadas pela competência interpretativa e heurística do pesquisador. A imagem, enquanto produto das condições de produção, circulação e consumo de uma época determinada, não constitui uma representação muda nem uma ilustração inocente de um contexto histórico localizável; trata-se, antes, de uma manifestação humana densamente carregada de sentidos e significados, que

não se oferecem de modo imediato ao olhar. Por essa razão, tais sentidos devem ser enfrentados, questionados e problematizados, à luz da historicidade de seu pertencimento e da expertise do sujeito da análise.

A linguagem visual sensibiliza, faz imaginar, produz efeitos na cognição e no comportamento de seus espectadores, porém “não substituem o mundo real, pois forjam outros” (Tamanini, 2013, p. 80). À medida que presentificamos ausências, reconhecemos que a iconografia fabrica um mundo ordenado e desejado por aqueles envolvidos, direta ou indiretamente, em sua gênese, sendo portadora de uma linguagem que omite, deforma, ilude e seduz, ao mesmo tempo em que busca instaurar um efeito de verdade em seu enunciado, capaz, inclusive, de se sobrepor à concretude do real. Nesses termos, a manifestação imagética converte-se em uma máquina de coerção e submissão, ao evocar um discurso impositivo que se pretende hegemônico no tempo de sua anunciação.

Se os fragmentos imagéticos mobilizam discursos coercitivos e ordenadores — ou mesmo disruptivos — da realidade representada, fazem-no a partir da produção de diferenças que engendram subjetividades e fabricam o Outro, seja como produto do exotismo, seja como efeito de uma alteridade desejada. As imagens, contudo, não circunscrevem seu enunciado a si mesmas nem constroem uma coerência visual e discursiva estritamente individual; ao contrário, inscrevem seus sentidos e significados em uma teia dialógica que permeia um tempo de continuidades, modelado por um regime de representação (Hall, 2016).

Em outros termos, os signos iconográficos instauram uma janela de comunicação, visual ou não, que fortalece a perpetuação de um discurso coerente e comum, que permanece resistente ao longo da passagem do tempo. Não à toa, as pesquisas analisadas na primeira seção desta dissertação constatavam sempre o comum problema segundo o qual os livros didáticos de história continuavam por reproduzir, independente da temporalidade, mais ou menos o mesmo tipo de representação arregimentada acerca dos povos indígenas, no Brasil.

Essa abordagem mais estruturalista, que se interessa por precisar as regularidades comportamentais de uma conjuntura imagética, continua importante não só para o campo da História, como também para o campo mais abrangente das Ciências Sociais, da Ciência da Educação e assim por diante. Seja como for, no tratamento historiográfico recebido pelo tema, Peter Burke (2017, p. 278) defende que

Naturalmente, como no caso de textos, qualquer um que queira usar imagens como evidência necessita estar constantemente alerta para o aspecto — muito óbvio, ainda que algumas vezes esquecido — de que a maioria delas não foi produzida com esse propósito. Algumas delas o foram, como já vimos, mas a maioria foi feita para cumprir uma variedade de funções, religiosas, estéticas, políticas e assim por diante. Elas, frequentemente, tiveram seu papel na “construção cultural” da sociedade. Por

todas essas razões, as imagens são testemunhas dos arranjos sociais passados e acima de tudo das maneiras de ver e pensar do passado.

Por isso mesmo é que enquanto testemunha ocular, a imagem guarda certos tipos de evidências do passado que remontam ao domínio da representação e, portanto, da legibilidade de uma realidade manipulada e alterada que não corresponde exatamente ao real empírico experienciado pelos sujeitos que vivem e fazem a história.

Considerando essas premissas, a decifração do testemunho visual exige de nós a consciência de que: a) as imagens mediam o mundo social e remetem a visões contemporâneas e particulares desse mundo, sem, contudo, possibilitar um acesso direto a ele; b) o testemunho imagético deve ser sempre situado em seus múltiplos contextos de manifestação — culturais, políticos, religiosos, bem como nas convenções artísticas e nos códigos estéticos próprios de tempos e espaços determinados; c) todo produto visual, ou quase todo, deriva de interesses específicos de indivíduos e grupos igualmente situados, de modo que tais interesses dizem mais sobre suas leituras de mundo do que sobre um suposto real idealizado; d) um conjunto de imagens oferece um testemunho mais consistente e confiável do que uma imagem isolada, seja quando esse corpus visual é simultâneo ao tempo de sua circulação, seja quando se constitui diacronicamente ao longo de suas transformações; e) os detalhes aparentemente ínfimos assumem grande relevância, sobretudo para uma leitura nas entrelinhas, atenta às pistas e informações que, provavelmente, os produtores das imagens não supunham que seriam percebidas (Burke, 2017).

Dessa maneira, compreendemos que as representações encenadas no enquadramento de uma imagem resultam também de processos de negociação e de interpelação, que fazem da experiência visual não um simples reflexo do real, mas uma instância relativamente autônoma, capaz de atuar sobre um referente e de reordená-lo em uma realidade coerentemente negociada — ainda que não pacificada. Assim também entende Lilian Schwarcz (2014, p. 418), ao se referir à consumação do ato fotográfico e à sua potência criativa: “À frente das lentes todos podem virar ‘outros’ e criar novas realidades para si e para os demais: uma impostura tão calculada como por vezes inesperada. Tudo parece estar pronto — os papéis previamente estabelecidos e os locais demarcados —, mas pequenas ou grandes agências podem alterar significativamente o resultado final.”

As agências às quais se refere a historiadora dizem respeito aos momentos de tensão identificados pelos agentes da experiência visual, que, nessa dinâmica, envolvem o produtor da imagem, os sujeitos retratados e seus interlocutores — estes últimos corporificando os leitores que se colocam diante da observação ou da fruição de uma realidade visualmente

congelada. Em paralelo, compreendemos que a linguagem visual é, ela própria, metalinguística, na medida em que reflete sobre si mesma ao longo de sua intertextualidade, de seu regime de representação e das formas de contestação e conflito estabelecidas entre imagens de temporalidades distintas ou não. Desse modo, entendemos que os signos iconográficos também mediam disputas pela memória, isto é, lutas por formas assimétricas de esquecimento e de lembrança fundamentalmente intencionais.

Mas essa já é outra história, cheia de novas memórias feitas de imagens visuais que se colam como registros de verdade, de maneira que é muitas vezes difícil separar o que de fato ocorreu e o que o ato fotográfico ou outras formas de imagística imortalizaram. Conforme dizia o relato do jornalista eufórico com a chegada da fotografia na primeira metade do XIX — “é preciso ver a coisa com olhos vistos”. Mas “ver a coisa com olhos vistos” não implica, por certo, abrir mão das condicionantes sociais de qualquer imagem, de analisar a clientela, investir na história dos artistas, ou na recepção dos objetos visuais. Compreender os andaimes da produção social das imagens; os trabalhos de seleção, que implicam políticas de favorecimento, de esquecimento ou de proposital destaque são, com certeza, procedimentos necessários para todo aquele que queira enfrentar esse tipo de material (Schwarcz, 2014, p. 420).

Para concluir, entendemos que a visualidade registrada constitui um caminho epistemológico fecundo para compreender o contínuo processo de recomposição cultural inscrito no arranjo das sociabilidades e das historicidades humanas. A apreensão do mundo por meio das imagens coexiste com outras formas de esgarçar a realidade histórico-social sob uma perspectiva cultural, ancorada nas transações simbólicas mobilizadas pelas heterogêneas manifestações artísticas. Trata-se, portanto, de apenas uma entre múltiplas leituras possíveis — e socialmente construídas — dos acontecimentos, das interações e das convenções por meio das quais os seres humanos mediam suas experiências e vivências com o mundo. Portanto,

É necessário ultrapassar aquilo que esteja aparentemente representado na própria figura e perscrutar os usos e as funções da imagem num contexto plural de conhecimentos. Importante notar que a utilização da imagem no construto de um saber historiográfico não se constitui em oposição às formas outras de narrativas; é uma maneira colaborativa de se construir a História, por outros métodos (Tamanini, 2017, p. 355).

Decorre daí a necessidade de desnaturalizarmos a linguagem visual e de promovermos uma experiência de alfabetização visual que se valha de métodos minimamente capazes de enfrentar os desafios da compreensão e da desmistificação do conhecimento iconográfico. Talvez continue sendo válido, portanto, ler imagens e não apenas vê-las. À luz do exposto, torna-se oportuno refletirmos também sobre outras epistemologias que sustentam uma educação histórica intercultural e decolonial. Ancorados nas contribuições da historiografia brasileira, particularmente no campo da nova história indígena, dedicaremos a próxima subseção à discussão da relevância desse marco historiográfico para a construção de uma

história a ser ensinada — e já ensinada — que supere a racionalidade colonialista e se proponha a reinterpretar a história e a cultura indígenas de modo mais inclusivo e crítico.

3.3 O DECOLONIALISMO INDÍGENA NO ENSINO DE HISTÓRIA E A NOVA HISTORIOGRAFIA INDÍGENA NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Nas subseções anteriores, examinamos o livro didático de História em suas dimensões historiográfica e pedagógica. Para tanto, situamo-lo no âmbito do ensino de História, a partir de uma breve teorização que compreende as coleções didáticas como portadoras de indícios da cultura histórica e escolar de uma dada época. Consideramos, ainda, os desdobramentos da linguagem visual na constituição da escrita escolar da história didatizada, articulados ao plano metodológico da História, capaz de se apropriar documentalmente dos fenômenos linguísticos e das evidências extraíveis dessa fonte histórica. Em razão disso, esta segunda seção demandava, ainda, uma explanação teórica que explicitasse a outra dimensão recortada de nosso objeto investigativo, a saber, a cultura e a história indígena.

Em virtude disso, esta última partitura desta seção 3 pretende esboçar alguns elementos também conceituais que capturam o sentido da questão metodológica que será propriamente articulada no percurso analítico destinado à seção 5. Trata-se, evidentemente, das contribuições do programa epistemológico originado do decolonialismo indígena e de sua dialogia com a nova historiografia indígena, ambos articulados à promoção de um ensino de história em perspectiva intercultural. Começaremos, pois, por delinear a discussão a partir das coordenadas decoloniais; em seguida, endereçaremos o debate às contribuições canalizadas pela nova história indígena e, por fim, pela concepção de interculturalidade encabeçada pelo ensino de história.

3.3.1 Apontamentos da racionalidade decolonial em perspectiva indígena

As teorias decoloniais são, atualmente, amplamente conhecidas no campo da pesquisa e do ensino, tanto no âmbito da Educação Superior quanto da Educação Básica no Brasil. Não obstante, o processo de consolidação das epistemologias decoloniais remonta ao final do século XX e possui como *locus* de emergência a América Latina. Nesse sentido, o contexto de formulação e difusão dessas novas racionalidades, posteriormente apropriadas pela academia, foi fortemente influenciado pelos estudos pós-coloniais, oriundos do contexto europeu e

posteriormente disseminados para outras regiões do mundo. Não é objetivo destes apontamentos estabelecer distinções analíticas entre tais correntes, mas assinalar que ambas se mostram fundamentais para o enfrentamento das racionalidades hegemônicas de matriz colonial, que, ao longo de séculos, se tornaram dominantes nos centros ocidentais de produção intelectual, ou naquilo que Boaventura de Sousa Santos (2008) denominou Norte Global.

Entre os principais intelectuais precursores dos estudos decoloniais, destacam-se Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo, Nelson Maldonado-Torres e Catherine Walsh, entre outros nomes de relevo. Esses pesquisadores tornaram-se também conhecidos por integrar o grupo Modernidade/Colonialidade, responsável pela formulação da tese segundo a qual não há modernidade sem colonialidade. Nessa perspectiva, a colonialidade corresponde a um projeto de dominação epistêmica que se estendeu a outras esferas da existência humana nas formações modernas e pós-modernas, ao mesmo tempo em que representa o lado obscuro da modernidade. Esta última, por sua vez, é compreendida, no interior desse grupo, como um projeto iluminista europeu sustentado retoricamente na ideia de um progresso civilizatório emancipador, concepção amplamente problematizada por tais intelectuais¹⁴. A respeito disso, explica o advogado e professor indígena brasileiro Alvaro de Azevedo Gonzaga (2022, p. 39)

A modernidade como se tem conhecimento se deu com o desembarque dos europeus na América e com ela atracaram intuítos civilizatórios que pautaram a exploração e o esbulho. A tomada e a conquista deste território para o modelo econômico capitalista nacional e o estrangeiro são componentes deste modelo civilizatório moderno. Os colonizadores e seus sucessores se enxergaram como aqueles que desenvolveram os rincões do país (que outrora eram somente vegetação), para se tornarem locais civilizados. Em razão disso, os indígenas não são encarados como credores desse processo, mas apenas como representantes de um tempo pretérito atrelado ao atraso e ao fracasso.

É precisamente essa inversão interpretativa que buscamos formular nesta pesquisa, ainda que já relativamente familiar aos espaços educativos e, não obstante, persistam resistências à sua efetivação: compreender o papel e a função dos povos ameríndios no ensino e na história do Brasil para além de um coadjuvantismo equivocado e estereotipado. A adoção desse ponto de vista exige a consideração de outras racionalidades, científicas ou não, capazes de ultrapassar a normatividade, a normalização e a suposta naturalidade epistêmica preconizadas pelo conhecimento de matriz colonial. Não se trata, portanto, de negar a herança cultural legada pelas racionalidades ocidentais, mas de reconhecer e valorizar modos outros

¹⁴ Para mais detalhes, ler MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 32, n. 94, junho/2017. p. 1-18. Assim como, MIGNOLO, Walter D. Silêncios da autoridade: A colonialidade do ser e do saber. In.: MIGNOLO, Walter D; CASAS, Arturo. **Autor, autoridade, identidades(s)**. Espanha: Editorial Galaxia: Pontevedra/Espanha, 2005. p. 26-31.

de produzir ciência e cultura, para além da exclusividade dos centros hegemônicos de produção do conhecimento.

Tais alternativas epistemológicas permitem compreender, inclusive, que a própria historicidade dos desafios enfrentados pelos diferentes povos indígenas no Brasil, no que concerne à garantia de seus direitos e à emergência de uma concepção ampliada de cidadania que os reconheça e os proteja no interior do sistema jurídico e legislativo nacional, é atravessada pelos modos como conhecemos e representamos essas populações, suas histórias, costumes e tradições.

Durante um longo período, as elites intelectuais brasileiras recorreram a discursos pretensamente científicos — e também artísticos, jornalísticos e legislativos — que deslegitimaram e usurparam os povos originários do conjunto de direitos que lhes deveriam ser assegurados, direitos esses reiteradamente adiados, e que ainda o são, em razão de políticas tutelares que mais afirmam a soberania do Estado sobre esses sujeitos do que lhes garantem condições cidadãs dignas.

O direito à terra, por exemplo, constitui uma querela histórica que remonta ao período da colonização lusitana e que, ainda hoje, encontra fundamentos para sua permanente contestação por parte de segmentos da sociedade nacional e de seus representantes políticos. Tal retrocesso sociopolítico implicou, igualmente, a secundarização das culturas ancestrais, ao ignorar cosmologias originárias em nome de uma identidade e de um projeto nacional vagos e excludentes. Assim, “Enquanto a sociedade brasileira precariamente começou a discutir sobre ecologia, preservação ambiental e contenção de alterações climáticas, aos povos indígenas já há centenas de anos vivem em relação de respeito e de harmonia com o meio ambiente” (Gonzaga, 2022, p. 49).

Do ponto de vista da pesquisa acadêmica, a incorporação da perspectiva do olhar do colonizado tem adquirido forma e visibilidade nos produtos da investigação científica e nos espaços de produção e socialização do saber. Enquanto insurgências epistemológicas, essas “contra-histórias”, nos termos de Linda Smith (2018, p. 12), tensionam abordagens investigativas ancoradas no olhar do colonizador, o qual constrói e impõe, de modo inextricável, uma subjetividade distorcida do Outro, seja por meio do conhecimento acadêmico formal, seja por vias informais, imaginativas ou anedóticas, todas imbricadas nas práticas de pesquisa. Nessa chave, compreendemos a pesquisa como profundamente vinculada à circularidade da cultura, à sua regeneração e à sua perpetuação, configurando-se, portanto, como uma prática sociopolítica, distante de qualquer pretensa neutralidade acadêmica.

Por essa razão, as políticas de pesquisa, de modo deliberado ou tácito, incorporam as condições políticas e sociais de cada época, as quais fundamentam e conferem densidade epistemológica à produção dos saberes. Tal embasamento, contudo, tem historicamente reiterado o encontro do Ocidente com o Outro como uma prática de dominação, cuja problematização se impõe como tarefa incontornável do fazer científico contemporâneo. Nesse sentido, a

Pesquisa é um dos modos pelos quais o código subjacente ao imperialismo e ao colonialismo são ambos regulamentados e percebidos. A regulamentação é realizada por meio das regras formais de cada disciplina acadêmica e paradigma científico, e pelas instituições que os apoiam (inclusive o Estado). Tal condição é percebida na miríade de representações e construções ideológicas do outro nas pesquisas e em obras “populares” e nos princípios que ajudam a selecionar e recontextualizar as construções apresentadas pela mídia, pela história oficial e pelo currículo oficial (Smith, 2018, p. 19).

Como reiteramos, a representação configura-se simultaneamente como conceito e prática, irradiando-se por múltiplas formas de agenciamento, compreensão, produção de sentidos e tomada de posição diante do cotidiano, bem como nos planos abstratos e concretos da experiência do mundo. Nesses termos, a teoria não se apresenta como criação espontânea, mas como expressão historicamente situada dos próprios fenômenos representacionais. É, portanto, o processo de teorização que institui os regimes de inteligibilidade mobilizados pela pesquisa e que, enquanto tal, deve ser compreendido como instrumento de disputa social, seja na legitimação e preservação de privilégios, seja em seu questionamento e superação.

Dessa compreensão decorre a necessidade de um percurso de descolonização teórico-metodológica do conhecimento, independentemente de sua modalidade, capaz de se apropriar criticamente dos saberes produzidos no Ocidente, não para negá-los ou assimilá-los de modo acrítico, mas para confrontá-los como possibilidade de coexistência epistemológica que não se pretenda impositiva, imperialista ou colonial (Smith, 2018).

Considerando que o colonialismo se instituiu como *locus* epistêmico privilegiado a partir do qual a realidade passou a ser cognoscível — produzindo interdições e exclusividades frente a outras posições epistemológicas —, sustentamos que o pensamento indígena decolonial é igualmente capaz, se não mais potente, de explicar a realidade, produzir conhecimento, fazer pesquisa e teorizar, sem recorrer à hierarquização ou à exclusão de outros modos de viver, pensar e estar no mundo, sejam eles de matriz ocidental ou não. Embora se possa incorrer a sempre perigosa canonização, e ao modismo acadêmico vulgarizante,

A mente decolonial é uma consciência que desloca a noção da mente construída na Modernidade, reintroduzindo qualidades secundárias (emoções, paixões) e a partir deste gesto tenta reinterpretar a Modernidade e a pós-Modernidade em termos de decolonialidade. Embora a noção de “*locus* de enunciação” não seja exclusiva da razão decolonial, ela é necessária para quebrar a concepção monolítica da razão

moderna e para compreender a multiplicidade de conhecimentos como diferentes espaços epistemológicos de emancipação (Gonzaga, 2022, p. 126).

Mais uma vez, afirmamos que o processo de descolonização não se confunde com a rejeição das invenções humanas produzidas no Norte Global, nem com a sua contraposição a uma inventividade supostamente exclusiva do Sul Global. “Ele pode ser lido como contraponto e resposta à tendência histórica da divisão de trabalho no âmbito das ciências sociais na qual o Sul Global fornece experiências, enquanto o Norte Global as teoriza e as aplica” (Ballestrin, 2013, p. 109). Não se trata da instauração de um novo maniqueísmo que divida o mundo em blocos geopolíticos opostos, mas da afirmação de um projeto de racionalidade contra-hegemônica capaz de legitimar experiências intelectuais e laborais que, no âmbito do trabalho acadêmico, foram historicamente marginalizadas pela razão colonial.

À luz dessas considerações, não nos parece coerente nem epistemologicamente consistente investigar e teorizar a temática indígena exclusivamente sob o crivo monolítico da racionalidade colonial. Ao contrário, o diálogo com o “arquivo cultural”, nos termos de Linda Smith (2018, p. 59), de matriz decolonial — e, em certa medida, anticolonial —, reverbera como um vetor emancipador e multiplicador, e não subtrator, das formas legítimas e emergentes de conhecer, ensinar e experienciar a realidade compartilhada em suas múltiplas facetas. Dito isso, direcionamos as explanações para a revitalização da historiografia brasileira que passou a adotar posturas interpretativas mais favoráveis às populações ameríndias e que, por consequência, resultaram em mudanças, ainda que tímidas, no ensino de História voltado à Educação Básica.

3.3.2 A nova história indígena: uma ferramenta de luta social por direitos e cidadania

As transformações no cenário acadêmico nacional relativas à história do Brasil ganharam contornos mais nítidos a partir do último quartel do século XX, em um contexto marcado pela governabilidade ditatorial instaurada após o golpe de 1964. Nesse período, assistimos ao recrudescimento de diversos movimentos sociais que se articularam com o objetivo de reivindicar direitos suprimidos por um regime militar repressivo e autoritário, diante das disputas sociais então em curso. À medida que os anos de governo militar avançavam e que se verificava um gradual afrouxamento da repressão institucional, tais movimentos passaram a se organizar, de forma paulatina, em torno de protestos, reuniões e negociações tacitamente instauradas, com vistas a cobrar do Estado aquilo que lhes era de direito (Schwarcz; Starling, 2018).

Na medida em que a anistia se projetava como instrumento político de absolvição generalizada, sem distinção entre opressores e oprimidos, as mobilizações sociais adquiriam novo fôlego em um contexto de opressão menos aguda, ainda que persistentemente antidemocrático. Nesse ínterim, o Movimento Indígena começava a dar seus primeiros passos a partir da década de 1970. Tal articulação ameríndia estruturou-se em torno de uma agenda politizada, empenhada em aglutinar, tanto quanto possível, as múltiplas etnias dispersas pelo território nacional.

Conforme observou Daniel Munduruku (2012), tratava-se da primeira vez em que a causa indígena se afirmava como um movimento social de caráter expressivo, reunindo milhares de ameríndios e contando com a insurgência de lideranças étnicas empenhadas em conferir coerência e unidade às mobilizações.

Diante desse contexto, o circuito acadêmico de produção historiográfica foi profundamente impactado pelo ambiente de protestos e pela transição democrática em curso, o que levou ao questionamento dos cânones, das interpretações e das correntes historiográficas predominantes nas principais instituições superiores de ensino e pesquisa do país, especialmente concentradas na região Sudeste — notadamente em São Paulo e no Rio de Janeiro —, ainda que não restritas a esses espaços. Entre os fatores associados à renovação da historiografia brasileira, a incorporação das experiências dos grupos historicamente excluídos, ou de uma história pensada *a partir de baixo*, repercutiu decisivamente nas formas de compreender as ações humanas no passado.

Nesse movimento, os povos indígenas passaram a ser integrados à pesquisa e à escrita da história do Brasil como sujeitos históricos, dotados de agência e capazes de promover transformações significativas no curso dos acontecimentos e das estruturas históricas (Almeida, 2010; Sharpe, 2011). A esse respeito, Maria Celestino de Almeida (2017, p. 14—15) sintetiza as implicações do Movimento Indígena e sua relação com o Estado nacional e com a academia brasileira:

Ao assumirem suas identidades indígenas em busca dos direitos garantidos pela Constituição de 1988, muitos desses grupos buscam suas origens nos antigos aldeamentos extintos no século XIX. A partir dessas atuais leituras sobre as trajetórias dos “índios desaparecidos” fica fácil compreender como povos declarados extintos no século XIX tornam-se, hoje, cada vez mais presentes e atuantes no cenário político e acadêmico do país.

Do ponto de vista da escrita da história, os indígenas adquiriram um protagonismo antes ignorado e silenciado pelos centros de produção intelectual do país. Tal leitura da história nacional passava a considerar a participação primordial dos ameríndios na interpretação do Brasil, em seu percurso de formação, de colonização, independência e em

outras dinâmicas historicamente particulares. Suas experiências não se reduziam mais ao trabalho escravo ao qual foram submetidos, nem aos conflitos militares que travaram diretamente contra o sistema colonial (embora também façam parte do movimento de reinterpretação), nem, e especialmente, à condição de coletividades passivas e sem poder de escolha ante um arranjo histórico determinista.

As novas pesquisas resultantes desse esforço acadêmico, indissociáveis das questões protagonizadas pelos próprios povos indígenas no contexto histórico em que se situavam os pesquisadores, empenharam-se em desnaturalizar e mesmo superar visões preconceituosas e distorcidas acerca de suas culturas e formas de sociabilidade ancestrais.

O primeiro desses equívocos incidia sobre o *etnocentrismo*, que orientava a legibilidade dos comportamentos, das crenças e das estratégias indígenas a partir de um olhar colonizador. Em seguida, problematizamos o *cronocentrismo* como outro desafio central, na medida em que projetava experiências do presente sobre o passado, supondo que a ausência de articulações ameríndias robustas no tempo presente indicaria situação análoga no pretérito. Por fim, o *exotismo* foi igualmente tensionado no âmbito historiográfico, entendido como um estereótipo produzido pelo olhar colonizador, que se afirmava superior a um conjunto de culturas cuja complexidade sequer compreendia. Nesse quadro, tais distorções articulavam-se entre si e sustentavam a atitude política tutelar imposta pelo governo colonial e, posteriormente, pelos governos brasileiros a essas coletividades (Oliveira; Almeida, 2016). Por suposto,

Foram os registros e interpretações formulados pelos colonizadores, por cronistas, missionários e pela história oficial, que as anularam enquanto protagonistas da história, permitindo apenas considera-los como objetos exóticos, resíduos de um passado distante. É preciso ao contrário vê-las como entidades vivas e palpitantes, resistentes e criativas, não como peças nas vitrines de um museu. Ou seja, como coletividades cujas formas de alteridade estão sendo permanentemente reconstruídas em suas aldeias e em suas lutas políticas, nos rituais e na sua vida cotidiana (Oliveira, Almeida, 2016, p. 10).

Por sua vez, a antropóloga Manuela Carneiro da Cunha (2012, p. 103) esclarece o interesse legítimo das comunidades indígenas em mobilizar politicamente sua identidade histórica como instrumento de luta social na reivindicação de direitos junto ao Estado. A autora recorda que “índio” é aquele que pertence a uma entidade comunitária que o reconhece, a partir de um nexo de continuidade histórica vinculado às sociedades pré-colombianas, as quais se percebem como distintas da sociedade nacional.

Nessa perspectiva, o processo de autoidentificação individual, articulado ao reconhecimento comunitário, estabelece, para a antropologia social, os critérios definidores dos grupos étnicos, responsáveis por conferir sentidos subjetivos e identitários às suas

culturas. Tais sentidos, contudo, nem sempre são respeitados ou devidamente valorizados pelos órgãos institucionais e por suas políticas indigenistas, a exemplo da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), inclusive no que concerne à sua atuação reparadora em temas como a demarcação de terras.

À luz dessas considerações, Manuela Carneiro da Cunha (2012, p. 102) oferece uma contextualização particularmente elucidativa sobre o modo como as questões indígenas têm sido tratadas a partir das posições assumidas pelo Estado brasileiro na formulação e na gestão das políticas indigenistas. Embora elaborado por volta de 2012, seu diagnóstico permanece atual, justamente por remeter a um problema de longa duração na história nacional. Segundo a antropóloga,

A questão real, em tudo isso, é saber o que se pretende com a política indigenista. O Estatuto do Índio, seguindo a Convenção de Genebra, da qual o Brasil é signatário, fala em seu artigo primeiro em preservar as culturas indígenas e em integrar os índios, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional. Distingue, portanto, como o faz a Convenção de Genebra, entre a assimilação, que rechaça seu artigo 2º (2c) e a integração. Integração não pode, com efeito, ser entendida como assimilação, como uma dissolução na sociedade nacional, sem que o artigo 1º do Estatuto se torne uma contradição em termos. Integração significa, pois, darem-se às comunidades indígenas verdadeiros direitos de cidadania, o que certamente não se confunde com emancipação, enquanto grupos etnicamente distintos, ou seja, provê-los dos meios de fazerem ouvir sua voz e de defenderem adequadamente seus direitos em um sistema que, deixado a si mesmo, os destruiria: e isso é, teoricamente pelo menos, mais simples do que modificar uma lei. Trata-se — trocando em miúdos — de garantir as terras, as condições de saúde, de educação; de respeitar uma autonomia e as lideranças que possam surgir: lideranças que terão de conciliar uma base interna com o manejo de instituições nacionais e parecerão por isso mesmo bizarras, com pé na aldeia e outro — por que não? — em tribunais internacionais.

Temos sustentado que essa permanece sendo a luta social enfrentada cotidianamente pelos povos originários. A acentuada instabilidade política que atravessa a República brasileira, em um cenário de polarização intensamente vivenciado, dificulta a formulação, a gestão e a efetivação das políticas indigenistas e do conjunto de direitos que, na prática, fortaleceriam um sentido de cidadania minimamente promovido pelo Estado e, por extensão, pela sociedade nacional.

Ademais, o quadro de crise institucional, que abala a credibilidade das instâncias públicas de governabilidade, repercute diretamente no enfrentamento dos desafios apontados pela antropóloga brasileira e, por conseguinte, evidencia que a atenção educativa demandada por essa temática ainda carece de maior criticidade e conscientização frente aos problemas que atualmente afetam as populações indígenas.

Não obstante esse diagnóstico preocupante, a historiografia segue contribuindo para a desnaturalização do *arquivo cultural* colonial que ainda incide sobre a consciência de amplos setores da sociedade brasileira no que diz respeito à temática ameríndia e às suas implicações

concretas na vida de milhões de indígenas — sujeitos históricos de carne e osso, que vivem, experienciam, pensam e sentem as transformações que igualmente atravessam a chamada sociedade nacional.

Nesse sentido, a nova história indígena tem desempenhado papel central ao afirmar e reafirmar a historicidade da presença e da atuação das comunidades ancestrais na história do Brasil, sendo, inclusive, atravessada pelos próprios agenciamentos contemporâneos desses atores sociais. Ser indígena jamais constituiu uma experiência pretérita ou obsoleta, como demonstram de modo consistente a pesquisa e a escrita da história.

À luz dessas considerações, cabe delinear o que aqui denominamos Ensino de História intercultural. A análise empreendida acerca das metamorfoses pelas quais passou a escrita da história do Brasil repercute diretamente na abordagem da temática indígena no âmbito do Ensino de História, orientado por premissas interculturais que visam promover caminhos outros no tratamento da cultura e da história dessas populações. Tal perspectiva permanece, com razão, comprometida com o processo de desconstrução de uma narrativa histórica única e colonizadora, cujas repercussões epistemológicas sedimentaram memórias e experiências folclorizadas, ancoradas em uma racionalidade etnocêntrica, cronocêntrica e exotificadora.

3.3.3 Um Ensino de História sob o abrigo da interculturalidade

Nesta parte final da Seção 2, delineamos a perspectiva de Ensino de História intercultural que fundamenta as propostas analíticas subsequentes, formuladas a partir das representações e formas de apresentação mobilizadas pela coleção didática do Ensino Médio, aqui cotejada como fonte investigativa. Inicialmente, explicitamos o que entendemos por Ensino de História, uma vez que a expressão não possui um sentido intrínseco ou dado *a priori*, sobretudo para leitores não familiarizados com esse debate. Em seguida, examinamos o conceito de interculturalidade, com o propósito de situá-lo no âmbito desse campo disciplinar e de evidenciar as convergências educativas existentes entre ambas as frentes conceituais.

Nessa direção, o referencial teórico mobilizado parte do pressuposto de que o Ensino de História constitui um campo epistemológico de natureza fronteira, em interlocução com a Teoria da História, a Didática, o Currículo e a Retórica, entre outros domínios (Monteiro; Penna, 2011). Essa abertura disciplinar estende-se ainda à História Cultural, à Semiótica, às teorias decoloniais, aos estudos culturais e à Teoria do Conhecimento. André Seal da Cunha (2011) corrobora essa compreensão ao problematizar a possibilidade de reduzir ou

circunscrever as pesquisas do Ensino de História a um único campo disciplinar, quando são justamente a mestiçagem e a miscelânea epistemológica que caracterizam os produtos científicos desse campo. Assim, argumenta:

Pelo “entre” lugares que ocupa, a condição *sine qua non* de qualquer investigação no campo do ensino de História é necessariamente um intenso diálogo com a História e com a Educação, desempenhando papel essencial a teoria da História por fornecer arcabouço conceitual a ser apropriado para pensar a circulação de saberes históricos no mundo da cultura, sejam estes vinculados a espaços escolares ou não. Contudo, as áreas de vinculações e referências para o ensino de História não se encerram aqui. Também as Ciências Sociais, a Filosofia, a Psicologia Cognitiva, a Geografia, a Lingüística, a Literatura, a Comunicação, as Artes, dentre outras, fornecem chaves de leitura aos fenômenos que pesquisamos (Cunha, 2011, p. 229).

Por conseguinte, Ensino de História adquire uma conotação também de caráter disciplinar, a qual o apresenta em termos de campo científico com suas próprias e independentes dinâmicas, mas que ao mesmo tempo se lança como disciplina rodeada por um espaço de abertura interdisciplinar e, portanto, fronteiro ante outros campos epistemológicos já estabelecidos. Ainda, dada disciplina só foi capaz, pensamos, de se alçar à campo epistemológico fronteiro, pelo menos no Brasil, porque passou por um momento crítico e de renovação oriundo da pesquisa e do ensino brasileiros a partir da década de 1970, quando a Educação Básica foi modificada por um conjunto de dispositivos normativos, tais como a Lei de Diretrizes e Bases de 1971, que modificou consideravelmente a formação acadêmica dos professores de disciplinas como História, Geografia, Sociologia e Filosofia, estas aglutinadas na disciplina Estudos Sociais, ofertadas na educação escolar básica (Fonseca, 2006).

Nesse sentido, a legitimidade conquistada pela História, enquanto ciência disciplinar, no âmbito da cultura escolar possibilitou ao Ensino de História a incorporação de problemas, objetos e temas voltados à afirmação das identidades nacionais e à consolidação dos poderes políticos, responsáveis por alçá-la à condição de disciplina privilegiada entre os saberes escolares. Coube-lhe, assim, apresentar aos educandos os feitos dos grandes representantes da pátria, delineando o papel de colaboração desempenhado pela historiografia, no início do século XX, junto ao Estado, por meio dos programas curriculares oficiais e dos livros didáticos, elaborados sob a égide dos grupos detentores do poder (Fonseca, 2006).

Marcado por esse contexto político, o Ensino de História passou, paulatinamente, a se notabilizar pelo estudo das práticas de ensino, dos métodos, das formas de avaliação e dos materiais didáticos, tanto em perspectivas sincrônicas quanto diacrônicas, sustentadas por uma forte interlocução entre os campos da História e da Educação. Nas últimas décadas, essas práticas objetivadas também passaram a abarcar o cotidiano docente, em razão da própria experiência pedagógica desenvolvida ao longo do ano letivo. Nesse movimento, algumas

pesquisas deslocaram o foco ora para o protagonismo dos professores da disciplina, ora para o papel desempenhado pelos estudantes, entre outras possibilidades analíticas (Fonseca, 2006; Cunha, 2023).

De todo modo, compreendemos que o Ensino de História não se limita aos fenômenos pedagógicos e epistemológicos inerentes à dinâmica dos conhecimentos escolares e à sua cultura específica. Ele se refere, igualmente, a um conjunto de pesquisas e produções científicas que configuram um campo investigativo autônomo, cujo desdobramento incide diretamente sobre o diálogo, a aproximação e a interação entre aquilo que é produzido na academia e aquilo que se constrói, de modo mais amplo, na e pela cultura escolar.

Posto desse modo, identificamos um ponto de convergência entre a acepção apresentada e a educação intercultural no tratamento de uma dimensão específica de nosso objeto de investigação: o papel atribuído à temática indígena na pesquisa e no ensino. Como já delineado na seção 2, dedicada ao exame do estado da produção acadêmica sobre as representações dos povos ameríndios nos livros didáticos de História, não se faz necessário retomar essa discussão neste momento.

Do ponto de vista do ensino, contudo, impõe-se a questão de como a interculturalidade pode contribuir para a promoção de uma educação voltada às relações étnico-raciais. A proposta aqui apresentada não visa a uma explanação exaustiva; limita-se, antes, à aposta em uma alternativa teórica capaz de iluminar o tipo de análise e os resultados a serem desenvolvidos ao longo da Seção 5.

De imediato, cumpre salientar que a aposta na interculturalidade passa pela compreensão dos modos pelos quais as populações indígenas foram concebidas e representadas na história do Brasil, tanto na historiografia especializada produzida nos espaços da intelectualidade nacional quanto nas narrativas e imagens destinadas ao ensino escolar, as quais historicamente orientaram posturas pedagógicas e práticas educativas de amplos contingentes de professores e estudantes.

Esse primeiro percurso possibilita a historicização do tratamento conferido ao tema ao longo do tempo, seja a partir de fortes continuidades interpretativas, seja por meio de inflexões e insurgências que, em alguma medida, reconfiguraram os sentidos atribuídos a essa compreensão. Mas, ainda, continua sendo demasiadamente válido enfrentarmos as compreensões da temática para “Pensarmos o passado dos povos indígenas e de suas relações com o Outro em seus próprios termos”, o que auxilia nas “reflexões que fazemos sobre o presente e, mais do que isso, aponta para expectativas de futuro desses povos” (Silva, Costa, 2018, p. 83).

Dessa ótica, queremos conservar sobretudo os tipos de interpretações que o Outro faz sobre aquilo que se escreve sobre ele e seus pares, no passado e no presente, agregando a esse material diferentes leituras dos escritos que ele é capaz de realizar e tem realizado. Nesses termos,

A interculturalidade, por sua vez, considera como as diferentes culturas pensam e concebem suas ações e temporalidade, analisando a presença do Outro, sublinhando como são interpretadas as alteridades ao longo do tempo, valendo-se do dinamismo de culturas e tradições e da aproximação dinâmica dos saberes locais nas relações interculturais (Silva, 2016, p. 223).

Indo além, Catherine Walsh (2019) propõe uma definição mais disruptiva e politicamente engajada do conceito de interculturalidade. Para a autora, trata-se de algo que ultrapassa a noção restrita de inter-relação ou de comunicação entre culturas e cosmovisões distintas. A interculturalidade passa a designar uma orientação sistematicamente organizada, ancorada em uma geopolítica situada no tempo e no espaço, que expressa projetos sociais, políticos, culturais, éticos e epistemológicos de resistência, concebidos e praticados por grupos historicamente marginalizados, como povos indígenas, populações negras, entre outros.

Nessa perspectiva, o conceito reúne processos de produção e circulação de um conhecimento outro, de práticas políticas alternativas, de formas distintas de poder social e estatal, bem como de recomposição de outros modos de organização societária. Trata-se, portanto, de uma práxis multifacetada, sustentada por epistemologias decoloniais e por racionalidades dissidentes em relação à lógica da modernidade e da colonialidade.

Com efeito, a interculturalidade recupera um conceito de forte densidade política, cuja incidência atravessa diversas esferas da vida coletiva, afirmando-se como projeto e paradigma multidimensional de caráter disruptivo frente às formas históricas e contemporâneas de dominação, exploração e marginalização produzidas pela modernidade e por seu reverso constitutivo, a colonialidade. É, pois, “Uma configuração conceitual que, ao mesmo tempo em que constrói uma resposta social, política, ética e epistêmica para essas realidades que ocorreram e ocorrem, o faz a partir de um lugar de enunciação indígena” (Walsh, 2019, p. 14-15).

Esse sentido contra-hegemônico e igualmente revolucionário inscrito na interculturalidade busca formular uma outra concepção de diferença, em oposição direta à diferença produzida pela lógica colonial. Nesse movimento, reconhecemos nessa categoria um potencial expressivo para ampliar e legitimar os espaços de enunciação originados das populações ameríndias. Mais do que um campo de produção discursiva, compreendemos a

interculturalidade como um princípio estruturante da práxis política, voltado não apenas à reinterpretação crítica de uma realidade sócio-histórica marcada pela violência e pela colonialidade, mas à conversão dessa releitura das experiências passadas e presentes em base concreta para a ação coletiva e transformadora (Walsh, 2019).

À luz disso, concebemos o Ensino de História como um campo particularmente propício à incorporação dos princípios e dos problemas que atravessam a educação intercultural. Nesse horizonte, tal campo constitui-se como espaço legítimo de enunciação das leituras de mundo, das representações, dos discursos e das práticas produzidas pelas culturas étnicas ancestrais do Brasil. Em diálogo com as racionalidades decoloniais e com as reformulações propostas pela Nova História Indígena, o Ensino de História passa a expressar, sob o prisma da interculturalidade, projetos de mundo sistematicamente elaborados por grupos historicamente subalternizados. Reafirmamos, assim, que a apropriação desses referenciais nesta dissertação não visa instaurar uma nova racionalidade hegemônica, mas afirmar uma alternativa crítica às interdições impostas pela colonialidade, que ainda regula e legitima valores, condutas e saberes nos mais diversos espaços sociais e institucionais.

Por fim, reiteramos que esta seção cumpre a função de fundamentar as escolhas metodológicas desenvolvidas na Seção 5. A opção por dedicar um espaço substantivo à sistematização teórica, apartada da análise empírica, decorre do entendimento de que os referenciais mobilizados exigem um tratamento próprio, claro e rigoroso, capaz de sustentar analiticamente o percurso investigativo.

Assim, a Seção 5 será dedicada à crítica documental das fontes visuais, orientada pelo método histórico e pelas categorias conceituais relativas à representação e à memória, consideradas em sua incidência sobre a cultura escolar e o Ensino de História em perspectiva decolonial e intercultural. Em consonância com a racionalidade decolonial indígena, confrontaremos ainda a historiografia didática analisada com produções de autores indígenas, que mobilizam a escrita histórica tanto como instrumento de luta social quanto como recurso epistêmico de interpretação da realidade. Na sequência, a próxima seção aprofundará conceitualmente as categorias de *representação* e *memória*, com vistas à construção de uma heurística analítica adequada ao tratamento de ambos os conceitos.

4 UMA HEURÍSTICA DA REPRESENTAÇÃO E DA MEMÓRIA NO ESTATUTO EPISTEMOLÓGICO DA LINGUAGEM E DA EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Figura 10 – Yanomami na rodovia Perimetral Norte (1975)



Fonte: Albert e Kopenawa (2015).

Figura 11: Capitão dos botocudos em viagem.



Fonte: Cotrim, Rodrigues (2018, p. 120).

Seja como for, refletiu, como seria voltar ao passado e ver a si mesmo? Significava que um outro eu ainda estaria vivo nesse momento.

Nesta seção, propomo-nos a esclarecer algumas dimensões centrais do debate epistemológico que envolve distintas teorias e conceituações do problema da representação na investigação da vida histórico-social e de suas reverberações na cultura escolar. Para isso, tomamos a *História Cultural*, a *Sociologia da Cultura* e a *Semiótica* como matrizes epistemológicas privilegiadas para a problematização do tema. Tal abordagem articula-se, ainda, aos desdobramentos do debate heurístico em diálogo com o campo do ensino, particularmente com o Ensino de História, compreendido, na perspectiva aqui adotada, como um campo de estudos plural e especialmente sensível aos fenômenos representacionais, sobretudo à desnaturalização dos signos linguísticos que circulam coletivamente em historicidades situadas.

Com o objetivo de introduzir parte do arcabouço teórico que sustenta a postura epistêmica assumida na análise da natureza linguística e experiencial das imagens, mobilizamos duas representações cuja leitura requer um exercício interpretativo comparativo, por meio do qual as articulamos de modo dialético. O primeiro registro, Figura 10, consiste em uma fotografia de 1975, referente ao projeto então em curso da construção da rodovia Perimetral Norte. Nela, observamos, em primeiro plano, indígenas Yanomami em deslocamento, carregando sobre as costas objetos que aparentam ser arcos, flechas e outros artefatos.

Em seguida, recorremos a uma gravura do século XIX, Figura 11, produzida pelo gravurista alemão Maximilian zu Wied-Neuwied, viajante que esteve no Brasil envolvido em empreendimentos científicos, literários e econômicos, a exemplo de outros estrangeiros responsáveis por forjar imagens do país no contexto oitocentista. No enquadramento da gravura, visualizamos um grupo de botocudos igualmente em deslocamento, portando arcos, flechas, lanças e outros instrumentos, em composição visual semelhante àquela observada na fotografia anteriormente descrita.

Segundo Marta Amoroso e Oscar Sáez (1995), os botocudos foram profundamente impactados pelos interesses expansionistas e exploratórios da política colonial, sobretudo a partir da segunda metade do século XVIII, quando o esgotamento das minas de ouro deslocou o foco da exploração colonial para os territórios situados entre a Bahia e o Espírito Santo, região marcada pela presença de extensa Mata Atlântica. Com base em relatos de viajantes europeus, como o francês Ferdinand Denis, os autores evidenciam o processo de destribalização violenta imposto a esses grupos, que passaram a migrar gradualmente para vilas coloniais em decorrência das ações dos agentes da colonização, responsáveis por

instaurar conflitos, ocupar áreas estratégicas e viabilizar novas frentes de exploração em regiões adjacentes a Minas Gerais.

Ao prosseguirmos nessa leitura, torna-se incontornável reconhecer a ambiguidade que atravessa as duas imagens justapostas. Embora separadas por mais de um século, elas parecem, à primeira vista, dialogar por meio de gestos, posturas corporais e objetos que sugerem continuidade histórica. Contudo, essa aparente semelhança não deve ser confundida com identidade. Ao contrário, ela revela com nitidez o quanto tais registros visuais são atravessados pelo olhar do não indígena, que tende a estabilizar o indígena em uma temporalidade suspensa, reiterando-o como figura do “mesmo” ao longo do tempo.

Do ponto de vista semiótico-discursivo, as imagens operam como índices de uma memória construída de fora, na qual o corpo indígena é capturado como signo de alteridade e arcaísmo. As marcas do tempo não se manifestam apenas nas diferenças técnicas entre a fotografia e a ilustração, mas sobretudo na persistência de um regime de visibilidade que enquadra o indígena como objeto de observação, deslocamento e percurso — sempre em trânsito, sempre observado, raramente autorizado a falar por si. A estrada, no registro fotográfico, e o deslocamento organizado na cena ilustrada funcionam como metáforas visuais de uma história narrada a partir da exterioridade, em que o indígena é conduzido, seguido ou representado, mas não plenamente escutado.

É nesse ponto que a passagem destacada— “como seria voltar ao passado e ver a si mesmo?” — adquire densidade crítica. O “outro eu” que parece sobreviver nessas imagens não corresponde a uma continuidade identitária ameríndia, mas à persistência de um olhar colonial que se reinscreve sob novas formas. O passado que retorna não é o do indígena que se reconhece, mas o do observador que projeta sobre o presente uma imagem cristalizada, reiterando expectativas, estereótipos e enquadramentos já conhecidos. A sensação de familiaridade, portanto, não nasce da autoidentificação indígena, mas da repetição de um dispositivo visual que insiste em ver o indígena como vestígio.

A partir dessa contextualização, reconhecemos o sentido aproximativo que articula as duas imagens. Ambas funcionam também como testemunhos documentais atravessados por um enredo comum: a ocupação e a exploração das terras historicamente habitadas por diferentes povos ameríndios. Ainda que inscritas em contextos históricos distintos, a recorrência visual associada ao deslocamento forçado e à expropriação territorial evidencia a permanência de um projeto político e econômico de longa data. Tal continuidade nos permite relacionar não apenas as imagens entre si, mas também as memórias que se atualizam na interpretação de seus respectivos discursos.

Por sinal, são discursos dependentes um do outro, porque calcados na concepção benjaminiana de imagens dialéticas.

Na imagem dialética, o ocorrido de uma determinada época é sempre, simultaneamente, o “ocorrido desde sempre”. Como tal, porém, revela-se somente a uma época bem determinada — a saber, aquela na qual a humanidade, esfregando os olhos, percebe como tal justamente esta imagem onírica. É nesse instante que o historiador assume a tarefa da interpretação dos sonhos (Benjamin, 2009, p. 506)

O passado, ou a compreensão que dele elaboramos, não se limita aos vestígios materiais e imateriais que resistem à passagem do tempo. Ele tampouco se dissocia das memórias que evoca em diferentes épocas e contextos históricos. Assim, compreender o que já foi implica, simultaneamente, reconhecer as múltiplas memórias em disputa e mobilizadas como matéria de significação do passado no presente.

Nessa direção, compreendemos as imagens como instâncias dialéticas, pois são também formas de memória: discursos, percepções, lembranças e esquecimentos dotados de sentido, significado e, portanto, historicidade. Imagens-memória. Mais do que objetos visuais inscritos em suportes físicos ou digitais, as imagens constituem um entrelaçamento de linguagem e experiência, que se atualiza na fenomenologia e nos níveis de (in)consciência por meio dos quais elaboramos o tempo e as temporalidades a partir da vida vivida.

É nesses termos que a noção de representação, articulada à de memória, adquire concretude em nossa prática teórica. Independentemente da perspectiva epistemológica adotada, a representação iconográfica dos indígenas Yanomami e Botocudos extrapola a visualidade imediatamente observável, pois expressa modos específicos pelos quais os signos visuais intervêm na conformação sociocultural de uma linguagem que não apenas representa e apresenta sujeitos indígenas, mas também molda cognições, sensibilidades e disposições interpretativas frente à temática indígena.

Ao inaugurarmos esta seção, assumimos que tais imagens exigem uma leitura cuidadosa, capaz de tensionar o que aparenta ser continuidade e revelar os silêncios que a sustentam. Prosseguimos, assim, conscientes de que a memória visual sobre os povos indígenas é também um campo de disputa: entre o que foi registrado, o que foi imposto como sentido e o que permanece ausente. Refletir sobre essas imagens é, portanto, interrogar não apenas quem nelas aparece, mas sobretudo quem olha, quem narra e quais “eus” são autorizados a permanecer vivos no tempo.

4.1 PROGRAMAS TEÓRICOS DE ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO

As propostas teóricas que selecionamos para exame reportam-se direta e/ou indiretamente à linguagem que, por sua vez, repercute na constituição de memórias que correspondem aos efeitos produzidos pelos signos na mente e nos comportamentos sociais e individuais. Desse modo, ao problematizarmos a representação em termos heurísticos, concebemo-la como um dispositivo teórico-metodológico de análise. Neste momento, a atenção aqui dedicada concentra-se na potência e nos desafios teóricos capazes de sustentar o percurso metodológico da seção subsequente desta dissertação.

As formulações conceituais em torno da representação atravessam, inevitavelmente, o problema de sua validade epistemológica, uma vez que, conforme o lugar investigativo assumido, o conceito é interpelado de maneiras distintas quanto à sua capacidade de apreensão da realidade social. Em síntese, isso significa reconhecer que não há consenso no campo científico acerca da ideia de que representar seja uma ação direta e transparente do mundo empírico, dissociada das mediações sensoriais, cognitivas e culturais próprias das experiências humanas, individuais e coletivas.

O último quartel do século XX foi decisivo para a superação desse impasse. A virada linguística e discursiva vivida pelas Humanidades e pelas Ciências Sociais nesse período colocou em evidência questões centrais sobre o estatuto científico da linguagem¹⁵, tanto na produção do conhecimento quanto na interpretação de uma nova conjuntura global, progressivamente marcada pela expansão das interações cibernéticas, tecnológicas e digitais que passaram a reconfigurar as relações sociais contemporâneas (Ankersmit, 2012; Chartier, 2022). Diante dessas novas condições de sociabilidade, tornou-se necessário repensar a relação das Ciências Humanas e Sociais com seus objetos de investigação, o que, no campo da História, resultou na valorização da cultura como categoria analítica e na consolidação da chamada guinada cultural na abordagem dos fenômenos históricos (Burke, 2010; Hall, 2016).

Por conseguinte, passamos a atribuir à linguagem um lugar central nas reflexões filosóficas e teóricas da pesquisa. A escrita e os demais sistemas linguísticos deixaram de ser entendidos como instrumentos neutros de registro científico e passaram a ser analisados de

¹⁵ Existem várias conceituações científicas para o entendimento da linguagem. Sendo assim, utilizamos aqui uma definição ampla que seja coerente com os diferentes tratamentos epistemológico dos programas científicos articulados ao longo desta seção. Nessa ocasião, por linguagem se entende “a articulação de ao menos duas dimensões chamadas plano da expressão e plano do conteúdo, que correspondem, respectivamente, ao que designamos até agora de ‘mundo exterior’ e ‘mundo interior’” (Fontanille, 2019, p. 42). Compreendemos por mundo exterior a apreensão da realidade mediada pelas experiências perceptivas, ao passo que o mundo interior corresponde às apreensões de uma realidade elaborada no âmbito das faculdades humanas abstratas. A distinção entre esses dois planos não se apresenta de forma estática, mas é continuamente negociada na análise da linguagem, a qual, com frequência, opera em um espaço fronteiro constituído pela tomada de posição mediada pelo corpo humano.

modo sistemático, a partir do reconhecimento de sua potência epistemológica, política e ética, ativada no próprio processo de produção dos discursos científicos (Certeau, 2002). Nesse movimento, a ciência histórica incorporou de forma significativa os desdobramentos filosóficos das reflexões semiótico-discursivas e passou a examinar com maior atenção o que os historiadores efetivamente realizam ao escrever, assim como a natureza do discurso historiográfico frente à realidade que ele próprio constrói historicamente.

Não pretendemos desenvolver de forma exaustiva esse debate; é suficiente, para nossos propósitos, destacar a historicidade do lugar central ocupado pelos signos¹⁶ linguísticos nas trajetórias investigativas das Ciências Humanas e Sociais. Partimos da premissa de que os fenômenos socioculturais só se tornam inteligíveis no âmbito da linguagem e de que as interações sociais se estruturam por meio de mediações simbólicas complexas, indispensáveis à comunicação humana. Essas mediações se manifestam nos diversos signos que organizam e conformam os sistemas de representação¹⁷; é a partir dessa inteligibilidade sónica que a linguagem se constitui, possibilitando aos seres humanos não apenas atribuir sentido ao mundo social, mas também diferenciar-se e situar-se no interior do mundo biológico com o qual coexistem (Hall, 2016).

Em contrapartida, a primazia atribuída à linguagem na objetivação dos fenômenos científicos não implica reduzir o real, ou a própria realidade, a um universo simbólico arbitrário, uma vez que sua existência excede a esfera representacional. Tal questão é decisiva, pois impõe a necessidade de desmistificar a ilusão representacionista, por vezes defendida de modo dogmático por alguns especialistas, a qual acaba por sedimentar uma forma de cegueira intelectual e social que substitui os próprios objetos por suas representações, superestimando “os processos psíquicos ao pensar sobre sua própria relação com o mundo” (Cardoso, 2000, p. 25).

Entendemos a linguagem, enquanto conjunto de representações, como mantendo com a noção de realidade uma relação orgânica de conciliação, coerência e pertinência. Isso ocorre

¹⁶ A utilização do signo, terminologicamente, expressa nesta pesquisa o sentido próprio atribuído pelo campo de estudos da semiótica, preferencialmente a semiótica de inclinação peirciana, a qual precisa o signo enquanto objeto analítico oriundo de uma triangulação interpretativa que o considera tudo aquilo que: a) se manifesta no plano da existência (ou de uma existência iminente) de um objeto de referência; b) referencia sob certa maneira uma representação visual do objeto concreto reverenciado; e c) exerce na cognição humana um efeito (Peirce, 2005).

¹⁷ Sistemas de representação significam neste caso uma variedade de modalidades de representação que se coadunam a conjuntos particulares de manifestação, significação e comunicação da realidade sociocultural. O conceito conota um tratamento sociológico apreciado por Stuart Hall (2016), o qual argumenta que os sistemas de representação são componentes fundamentais para o entendimento da cultura humana, pois é por meio da representação, em interface com a linguagem, que a cultura se torna inteligível. Esse debate será especificado em partes ulteriores apropriadas.

porque a linguagem incorpora e ordena a experiência humana diante do tempo, condensando-a no que é representado. Desse modo, a linguagem e sua narratividade não acessam a realidade de forma imediata, mas por meio de repertórios simbólicos que tornam a cultura e suas práticas objetos de contínua significação (Falcon, 2000).

A experiência humana do tempo, contudo, não é mediada apenas pela linguagem, mas também pelas disputas sociais em torno dos modos de lembrar, esquecer e atualizar o passado no presente. É nesse sentido que Walter Benjamin (2009) formula a noção de agora da cognoscibilidade, como o momento em que o passado se torna inteligível a partir das demandas do presente. Assim, todo problema de representação encontra-se necessariamente atravessado por questões de ordem social vinculadas à memória. A memória, nesse quadro, constitui um fenômeno eminentemente coletivo: não lembramos de forma isolada, pois nossas lembranças se apoiam, direta ou indiretamente, nas memórias de outros sujeitos, orientando o esforço cognitivo que articula experiências lembradas e esquecidas (Halbwachs, 1990).

Com base nessas premissas, explicitamos a noção categórica de memória à qual nos filiamos. Tal definição expressa não apenas um posicionamento epistemológico, mas também um olhar político — e politizado — inerente ao próprio conceito. Ao tratarmos da influência da memória sobre as representações dos povos indígenas, referimo-nos ao duplo movimento de lembrança e esquecimento que estrutura os sentidos e significados sedimentados, no tempo presente, sobre essas representações.

Analisar esse processo implica problematizar os usos do passado operados pelo livro didático de história por meio de seus signos. Em outros termos, o que está em disputa não é o passado em si, mas as formas pelas quais ele continua sendo constantemente interpelado pelo presente — pelo agora da cognoscibilidade —, podendo ser preservado como instrumento de dominação ou resignificado como dispositivo político de mudança e resistência (Seligmann-Silva, 2022).

Em consonância com esse debate, elegemos o Ensino de História como campo de recepção das discussões aqui desenvolvidas. Conforme exposto anteriormente, o livro didático de história constitui um objeto central das investigações nesse campo. Por se tratar de um domínio interdisciplinar e fronteiro, o Ensino de História está sujeito a tensões e problemas epistêmicos oriundos de outros campos do conhecimento. Nesse sentido, esta seção apresenta demandas teóricas e metodológicas que fundamentam o exercício analítico a ser mobilizado na etapa final desta dissertação, quando analisaremos a Coleção Multiverso, de Ciências Humanas, à luz das noções de representação e de memória aqui sistematizadas.

4.1.1 A história cultural entre práticas e representações

Diante do exposto, reconhecemos uma primeira tradição de estudos, amplamente consolidada no Brasil e na Europa, denominada história cultural. Sua emergência vincula-se a um contexto de intensa efervescência intelectual, ancorado nos pressupostos da virada linguística, hermenêutica e cultural do conhecimento no âmbito das Ciências Sociais e Humanas. Esse movimento epistemológico modificou significativamente a maneira como o conhecimento historiográfico vinha sendo produzido, especialmente na França, cujos principais precursores dessa nova dimensão historiográfica advinham da terceira geração dos *Annales*¹⁸.

Posto isso, aproximamo-nos, neste trabalho, da obra do historiador Roger Chartier, amplamente reconhecido como referência nos estudos historiográficos contemporâneos. Sua contribuição destacou-se por deslocar a lógica tradicional de compreensão das estruturas e conjunturas sociais, historicamente examinadas sob o predomínio do escrutínio sociológico próprio de uma história social. Nesse movimento, Chartier evidenciou a necessidade teórico-metodológica de investigar as sociedades históricas a partir da cultura, conferindo centralidade a uma história cultural do social. Cumpre ressaltar, contudo, que as fronteiras entre essas dimensões analíticas são porosas e que tratá-las como mutuamente excludentes constitui um equívoco (Prost, 2020).

Em todo caso, importa sublinhar a centralidade que a história cultural atribui às práticas e representações responsáveis por conferir sentido às sociedades e às formas de sociabilidade historicamente constituídas. Tais práticas e representações permitem igualmente apreender os ordenamentos sociais que formalizam e legitimam comportamentos, ideias e conceitos coletivos, internalizados tanto em comunidades macro quanto microsociais, assegurando-lhes sustentação e coerência. Seja para instituir a ordem, seja para contestá-la, a psique coletiva e sua materialidade representacional operam como dispositivos de racionalização das ideias e condutas que caracterizam os organismos sociais (Chartier, 2002a). Em decorrência,

¹⁸ Os *Annales*, um grupo acadêmico de historiadores franceses, ficaram conhecidos a partir da década de 1930 por revolucionarem a historiografia. A história, enquanto ciência, passou por uma renovação epistemológica a partir das pesquisas e do modo de pensar e escrever desse grupo de historiadores, principalmente Marc Bloch e Lucien Febvre, os quais são ainda reconhecidos por terem promovido uma abertura interdisciplinar principalmente com as Ciências Sociais (inclusive advogaram um lugar de inserção para a história dentro das Ciências Sociais), além de terem ampliado o conceito que se tinha a respeito do que era ou não considerado documento. O movimento dos *Annales* é denominado por alguns de escola, por perpetuar um projeto historiográfico que repercutiu por meio de diferentes gerações. A terceira geração, a qual foi referida, conduzida por Jacques Le Goff e Pierre Nora, notabilizou-se por um projeto historiográfico que iniciou uma reflexão mais contundente sobre a própria escrita da história, assim como por uma maior aproximação com a ciência antropológica, a psicanálise, dentre outros marcos (Burke, 2010).

A definição de história cultural pode, nesse contexto, encontrar-se alterada. Por um lado, é preciso pensa-la como a análise do trabalho de representação, isto é, das classificações e das exclusões que constituem, na sua diferença radical, as configurações sociais e conceptuais próprias de um tempo ou de um espaço. As estruturas do mundo social não são um dado objectivo, tal como o não são as categorias intelectuais e psicológicas: todas elas são historicamente produzidas pelas práticas articuladas (políticas, sociais, discursivas) que constroem as suas figuras. São estas demarcações, e os esquemas que as modelam, que constituem o objecto de uma história cultural levada a repensar completamente a relação tradicionalmente postulada entre o social, identificado com um real bem real, existindo por si próprio, e as representações, supostas como reflectindo-o ou dele se desviando (Chartier, 2022a, p. 27).

Consequentemente, o programa teórico da história cultural reserva à noção de representação um lugar privilegiado de conceituação. Esse conceito transformou de modo decisivo a consciência dos historiadores acerca de sua relação com o conhecimento textualizado que produzem. Nessa chave interpretativa, introduziu-se no discurso historiográfico um novo patamar de reflexão sistêmica, expresso nos esforços de uma cultura historiográfica que passou a problematizar o estatuto ético e político do conhecimento veiculado pelo texto. O artefato textual passou, assim, a ser apreendido em seu alcance epistemológico, na medida em que a consciência do uso da linguagem, materializada no texto, reconheceu a relação multifacetada que o discurso mantém com a realidade objetivada (Falcon, 2000).

Nesse sentido, compreendemos a representação sob duas dimensões complementares: (1) como uma ação cognitiva de natureza epistemológica; e (2) como um conjunto de práticas cognitivas de carácter simbólico-semiótica. Na primeira, o ato de representar expressa uma especificidade teórico-metodológica própria do discurso histórico; na segunda, remete à sua constituição linguística e semiológica. Assim,

No primeiro caso, a *representação* é um conceito-chave da teoria do conhecimento (epistemologia), tal como esta se desenvolveu na filosofia ocidental, desde a Grécia até a modernidade, tendo como seu centro o *logos*, ou *consciência racional*. Qualquer que seja a vertente considerada — racionalista (Descarte), empirista (Locke), transcendental (Kant) —, representar, nesse caso, remete a uma atividade do sujeito do conhecimento e a sua capacidade de “conhecer”, isto é, de apreender um “real” verdadeiro para além das aparências de um “real” produzido pelo senso comum. No segundo caso, a *representação* é um conceito-chave da teoria do simbólico, uma vez que o objeto ausente é re-apresentado à consciência por intermédio de uma “imagem” ou símbolo, isto é, algo pertencente à categoria do signo (Falcon, 2000, p. 46).

Tendo isso em vista, reconhecemos que Roger Chartier (2002a) se dedica de modo particular à segunda acepção da representação, sem, contudo, deixar de intervir de forma substantiva na primeira. Ainda assim, insistir na separação rígida entre ambas as vertentes tende a limitar o alcance dessa proposta, uma vez que ambas mobilizam a linguagem como meio de significação — seja dos discursos científicos, seja dos signos e discursos que

circulam na vida sociocultural mais ampla, da qual a ciência se torna consciente. Para o autor, os textos e demais produtos da representação não apenas remetem a um real de referência, mas produzem, eles próprios, formas específicas de inteligibilidade sobre determinada realidade. Esta, por sua vez, manifesta-se nos signos, assim como os signos participam ativamente da constituição da realidade situada.

Na verdade, é preciso pensar em como todas as relações, incluindo as que designamos, por relações econômicas ou sociais, se organizam de acordo com lógicas que põem em jogo, em acto, os esquemas de percepção e de apreciação dos diferentes sujeitos sociais, logo as representações constitutivas daquilo que poderá ser denominado uma “cultura”, seja esta comum ao conjunto de uma sociedade ou própria de um determinado grupo (Chartier, 2002a, p. 66).

À luz do excerto, o historiador francês define cultura como o conjunto articulado de atos, esquemas de percepção, repertórios cognitivos e formas de apropriação mobilizadas pelos sujeitos nas diferentes relações que estruturam as sociabilidades. É nesse processo que se formam as representações, responsáveis por orientar e regular as práticas culturais, os costumes e os sistemas de pensamento próprios das sociedades e comunidades históricas.

Essa concepção dos sujeitos sociais como produtores da cultura evidencia a centralidade das práticas culturais e dos sistemas de representação — sejam eles cognitivos ou sensoriais — na constituição do social. Ao deslocar a ideia de que a dimensão societal determina unilateralmente o que pode ou não ser considerado cultura, tal perspectiva atribui à cultura um papel ativo na definição e na compreensão das estruturas e conjunturas coletivas.

Operacionalizada de uma forma simbólica¹⁹ ou sensória, as referências do mundo social manifestam a tensão entre duas possibilidades semânticas: “a representação como dando a ver uma coisa ausente, o que supõe uma distinção radical entre aquilo que representa e aquilo que é representado; por outro, a representação como exibição de uma presença, como apresentação pública de algo ou de alguém” (Chartier, 2002a, p. 20).

No primeiro caso, a relação de referência baseia-se em uma lógica de substituição. O objeto referente, por não poder ser recuperado de modo imediato, é evocado por uma representação que media sua ausência. Essa representação não se confunde com o objeto representado: ela apenas o substitui de forma circunstancial, instaurando uma distância entre

¹⁹ É importante considerar que as interações comunicativas baseadas em símbolos são extremamente sofisticadas em razão do grau de abstração mental que um símbolo é portador em referência a um objeto de representação. Em tal circunstância, o símbolo depende fundamentalmente das convenções partilhadas em um contexto sociocultural para ser significado e pactuado coletivamente pelos interlocutores do contexto particular. Todavia, Santaella e Nöth (2015, p. 65) desmistificam: “A afirmação de que a imagem é sempre e meramente ícone já é relativamente enganadora; a de que a palavra é pura e simplesmente símbolo é decididamente equivocada [...] há imagens alegóricas que figuram simbolicamente aquilo que denotam. Assim, também, há necessariamente imagem no símbolo, pois sem a imagem o símbolo não poderia significar.”

ambos. Tal operação de resgate — simbólica ou material — carrega uma dimensão mnemônica, pois reconstitui o objeto representado e o transforma em uma presença no presente.

Essa presença presentificada conduz ao segundo caso. Aqui, a representação não se limita a evocar o objeto ausente, mas passa a inventar e a expressar novas formas de percebê-lo e pensá-lo. Ao ser apresentada, ela produz efeitos inéditos sobre o público, reformulando os sentidos atribuídos ao objeto representado.

Desse modo, a distinção entre essas duas manifestações semânticas no mundo social nem sempre se apresenta de maneira nítida. Na experiência concreta, as ações e reações dos sujeitos sociais se inscrevem em relações que condicionam as formas de apropriação dos artefatos e das práticas culturais, orientando a atribuição de sentidos às experiências e vivências. Isso nos leva a compreender a cultura como um campo dinâmico, em permanente transformação, continuamente reconfigurado por interlocutores coletivos e individuais que constroem e reconstróem os significados da vida em sociedade. Tal margem de ação política e de decisão está intrinsecamente ligada às correlações de poder, de dominação e de insurgência às quais os arranjos sociais permanecem submetidos (Scott, 2013). Com efeito,

A relação de representação é assim confundida pela ação da imaginação, “essa parte dominante do homem, essa mestra do erro e da falsidade”, que faz tomar o logro pela verdade, que ostenta os signos visíveis como provas de uma realidade que não o é. Assim deturpada, a representação transforma-se em máquina de fabrico de respeito e de submissão, num instrumento que produz constrangimento interiorizado, - que é necessário onde quer que falte o possível recurso a uma violência imediata (Chartier, 2002a, p. 22).

Por construir o próprio mundo social, as representações coletivas são operacionalizadas mediante o agenciamento de diferentes práticas, modos de usar, de se apropriar dos signos e conduzi-los, seja para se assujeitarem ou se insurgirem na vida grupal. Nessa perspectiva, o que interessa, sobretudo, é o estudo das formas pelas quais os seres humanos dão sentido ao seu entorno em função de um arsenal de empregos e compreensões agenciadas, forjadas, selecionadas mais ou menos deliberadamente pelos agentes socioculturais. Tal “liberdade criadora” articulada pela história cultural é imprescindível, haja vista que ela não se contenta nem se restringe às determinações impostas pelas normas e pelos textos (Chartier, 2002, p. 67).

Consequentemente, essa liberdade criadora permite tornar visíveis os mecanismos de policiamento, as políticas e as politizações que incidem sobre o representado, distribuídas em espaços e tempos marcados pelas disputas em torno das representações coletivas. Considerando que o poder — em suas diferentes formas e instâncias — tem a capacidade de

instituir divisões sociais hierarquizadas, podemos identificar as contradições e os conflitos que estruturam um jogo institucional voltado, de um lado, ao controle e à regulação e, de outro, às respostas socialmente elaboradas, tanto nos espaços privados quanto na cena pública, diante de uma cultura política estratificada por um poder estatal ou por outras instâncias homogeneizantes. As próprias lutas em torno das representações já evidenciam a “hierarquização da estrutura social”, o que as torna um instrumento heurístico fundamental para desnaturalizar a vida organizada coletivamente (Chartier, 2002, p. 76).

Veremos adiante que a noção categórica de cultura é central para as sistematizações desenvolvidas nesta seção. A nova história cultural, tal como a estamos delineando, constitui uma das principais herdeiras da virada cultural do conhecimento, movimento intelectual de ampla repercussão nos centros de produção acadêmica, especialmente no Norte Global. Nos dizeres de Peter Burke (2011, p. 35), “os novos historiadores — de Edward Thompson a Roger Chartier — foram muito bem-sucedidos ao revelar as inadequações das explicações materialistas e deterministas tradicionais do comportamento individual e coletivo de curto prazo, e na demonstração de que tanto na vida cotidiana, quanto nos momentos de crise, o que conta é a cultura”.

À medida que ampliamos o conceito de cultura e o posicionamos como eixo central na formulação do conhecimento, novos objetos e problemas de ordem teórico-metodológica passam a ser incorporados e reelaborados no campo científico. Entre eles, destaca-se a questão da validade do saber historiográfico, associada à difusão da chamada *história vista de baixo*, perspectiva voltada à apreensão dos fenômenos da historicidade humana em escalas periféricas, afastadas das grandes figuras personalistas e para além das esferas de poder institucionalizadas. Ou seja, numa historiografia atenta em

explorar as experiências históricas daqueles homens e mulheres, cuja existência é tão frequentemente ignorada, tacitamente aceita ou mencionada apenas de passagem na principal corrente da história. Mesmo hoje, grande parte da história ensinada nas extas classes e nas universidades da Grã-Bretanha (e também, supõe-se, em instituições similares por toda parte), ainda considera a experiência da massa do povo no passado como inacessível ou sem importância; não a considera um problema histórico; ou, no máximo, considera as pessoas comuns “como um dos problemas com que o governo tinha de lidar” (Sharpe, 2011, p. 41).

Tributária dessa renovação epistemológica, o conceito historiográfico de representação ampliou significativamente o alcance teórico dos problemas históricos quando remetidos ao estudo das ações humanas no tempo. Considerou e sistematizou, a seu modo, “as diversas relações que os indivíduos ou os grupos mantêm com o mundo social”, legitimando, inclusive, o repertório cultural dos grupos marginalizados socialmente e epistemologicamente desse universo comunitário, ao postular:

primeiramente, as operações de recorte e de classificação que produzem as configurações múltiplas graças às quais a realidade é percebida, construída, representada; em seguida, os signos que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de estar no mundo, a significar simbolicamente um estatuto, uma ordem, um poder; enfim, as formas institucionalizadas através das quais “representantes” encarnam de modo visível, “presentificam”, a coerência de uma comunidade, a força de uma identidade, ou a permanência de um poder (Chartier, 2002, p. 169).

Se, por um lado, as relações de contingência estabelecidas entre indivíduos e agrupamentos humanos condicionam os modos pelos quais as sociabilidades são significadas na percepção de uma realidade construída e, portanto, representada, por outro, a mediação da realidade pelo conhecimento institui-se como uma forma de representação. Embora essa inferência possa conduzir a equívocos interpretativos, como a ideia de que “o mundo não seria mais do que uma mera representação humana” ou de que “o real só existiria enquanto ente representado”, o ato de representar ultrapassa tais reducionismos hermenêuticos. Isso ocorre porque a percepção da realidade é sempre pressuposta por algum tipo de mediação, e o mundo é organizado de acordo com as “estruturas complexas de representação, que são utilizadas na comunicação” (Silva, 2000, p. 83).

Nesses termos, a linguagem não representa somente a realidade, também e, sobretudo, age sobre ela de acordo com as convenções sociais de uma época e de um lugar. Assim, pois, a representação é operacionalizada linguística e contingencialmente quando reportada à realidade, de tal forma que “Os jogos de linguagem resultam de interações com o mundo e ganham significado não de imagens mentais, mas de um conjunto de condições convencionais, partilhados por uma comunidade linguística” (Pulino, 2000, p. 18). Portanto, compreendemos o ato representacional, enquanto procedimento linguístico, como uma prática social, e não como um gesto que encerraria, de forma hermenêutica, a definição e a significação do real ou da verdade histórica. A realidade necessita da representação tanto quanto a representação depende de uma realidade previamente instaurada.

O historiador Michel de Certeau amplia esse debate ao situá-lo no âmbito da ordem social e das práticas cotidianas. O cotidiano²⁰ constitui um fenômeno de difícil apreensão teórico-metodológica, marcado pela coexistência de definições e posicionamentos oriundos de distintas correntes conceituais. Ainda assim, no esforço de construção de uma história plural — ou o menos excludente possível —, a tematização do cotidiano figurou como uma das soluções encontradas pela historiografia para investigar ações e pensamentos de contingentes

²⁰ Certeau (1996) reflete que o cotidiano perpassa por aquilo que nos é ofertado todos os dias, aquilo que nos prende a partir do interior, uma história que anda atrás de nós mesmos. Utilizando da metáfora dos caçadores, em que os caçadores representam figurativamente os consumidores comuns e marginalizados historicamente, “O cotidiano se inventa com mil maneiras de *caça não autorizada*” (Certeau, 1998, p. 38).

humanos historicamente marginalizados pelas correntes predominantes do século XX (Burke, 2011). Não cabe, neste escrito, elaborar um quadro analítico exaustivo do conceito, mas apenas perscrutar a contribuição epistêmica que ele oferece ao programa teórico ao qual nos filiamos.

Nessa perspectiva, Michel de Certeau formula um conjunto de reflexões originais acerca dos procedimentos ordinários que constituem o cotidiano, compreendido como um gradiente de práticas consideradas periféricas em relação ao método científico e à racionalidade ocidental hegemônica. O autor enfatiza a necessidade epistêmica de repensar o lugar dos atos de consumo na investigação dos fenômenos socioculturais e, para tanto, valoriza os saberes-fazeres próprios da vida cotidiana das pessoas ditas comuns, historicamente excluídas da historiografia²¹, conferindo coerência e inteligibilidade à lógica que sustenta e organiza os atos da cotidianidade. Nominando-as de táticas, ele as define como o repertório heterogêneo de técnicas operatórias “inicialmente privadas daquilo que fez a força das outras” e que fornecem “um sinal formal às práticas ordinárias do consumo” (Certeau, 1998, p. 117).

Uma vez dotadas de inteligibilidade própria, essas táticas produzem sentidos e operam segundo lógicas específicas de governabilidade. Nesse contexto, a arte de contar, a arte de ler e a narração configuram procedimentos de codificação e decodificação apropriados pelos sujeitos da cultura que, ao mesmo tempo em que são moldados por ela, também intervêm em sua transformação. As reflexões desse historiador evidenciam a relevância científica de um público historicamente desconsiderado pelos modelos tradicionais de produção do conhecimento, ao propor outras formas de operacionalização do saber.

Com isso, o método cartesiano — que por longo tempo orientou os critérios de validade e legitimidade do saber científico — é colocado em tensão pela necessidade de incorporar a sabedoria dos modos de fazer, própria das artes práticas e cotidianas. Embora frequentemente percebidas como carentes de sistematização formal, tais práticas possuem racionalidades específicas e modos próprios de conhecimento (Certeau, 1998). Esse arranjo de práticas e saberes ordinários constituem também a cultura que se pluraliza em cada modo *sui generis* dos fazeres e saberes socioculturais (Certeau, 1995).

²¹ Segundo Maria Izilda de Matos (2019, p. 11-12), “Os estudos do cotidiano atraíram investigadores desejosos de ampliar os limites disciplinares, abrir novas áreas de pesquisas e rastrear experiências históricas frequentemente ignoradas. Procurando recuperar outras versões do passado, a produção historiográfica do cotidiano focalizou a experiência de sujeitos históricos de diferentes etnias, classes e gêneros, incluindo, setores populares, grupos étnicos marginais, camponeses, operários, entre outros.”

Em consonância, as artes do cotidiano instauram espaços de insubordinação diante de uma racionalidade científica excludente, preocupada em separar rigidamente o subjetivo do objetivo. As práticas cotidianas, nesse sentido, são portadoras de narrativas, discursos, procedimentos e táticas próprias, que escapam aos parâmetros de uma racionalidade estritamente objetivista, de tal maneira que “O discurso aí se caracteriza não tanto por uma maneira de *se exercer* mas antes pela coisa que mostra. Ora, é preciso entender outra coisa do que a que se diz. O discurso produz então efeitos, não objetos. É narração, não descrição. É uma *arte* do dizer. O público ali não se engana” (Certeau, 1998 p. 154).

O diálogo que estabelecemos com os autores supracitados justifica-se pela amplitude teórica das práticas possibilitadas pelos sistemas de representação, os quais se fazem presentes tanto na vida cotidiana quanto em outros recortes sociais, em escalas micro e macrosociais, das sociedades históricas. Nessa perspectiva, a noção de representação amplia seu alcance analítico ao incidir sobre dimensões da cultura que, por muito tempo, permaneceram marginalizadas nas análises de cientistas sociais e historiadores.

A representação, assim, atravessa desde os gestos mais simples até as ações de maior envergadura, estruturando manifestações de ordem e de poder. Ela se faz presente tanto nas expressões ordinárias da vida social quanto naquelas formalmente institucionalizadas, o que evidencia seu caráter pluridimensional.

A contribuição de Michel de Certeau reside, sobretudo, na atenção conferida aos modos de uso e às práticas cotidianas²² que caracterizam o consumo das produções culturais pelos sujeitos sociais. Se, conforme discutido anteriormente, para Roger Chartier a representação constitui uma ação politizada, fundada em relações simbólico-semióticas, os modos de apropriação dos instrumentos da linguagem também devem ser compreendidos como práticas representacionais, reforçando o caráter polissêmico do conceito. A representação, portanto, não se apresenta como algo fixo ou fechado, mas como um processo contínuo de transformação e atualização, promovido pelos sujeitos da cultura, que dispõem de certa autonomia para atribuir sentido às suas próprias ações e às ações de outrem.

De um lado, cada leitor, cada espectador, cada ouvinte produz uma apropriação inventiva da obra ou do texto que recebe. Aí temos que seguir Michel de Certeau, quando diz que o consumo cultural é, ele mesmo, uma produção - uma produção silenciosa, disseminada, anônima, mas uma produção [...] A grande questão, quando nos interessamos pela história da produção dos significados, é compreender como as limitações são sempre transgredidas pela invenção ou, pelo contrário, como as liberdades da interpretação são sempre limitadas (Chartier, 1998, p. 19).

²² A identificação desses modos de consumo das práticas da cotidianidade tem para Certeau (1998) uma importância situada naquilo que denominou de cotidiano ordinário. Esse conceito problematiza como o poder e o saber repercutem no fazer e se entrelaçam com as práticas cotidianas insurgentes dos povos comuns – homens e mulheres – que, embora silenciosas, desempenham um papel crucial em uma luta constante.

Diante dessa breve interlocução, sinalizamos, nesta parte da dissertação, algumas configurações basilares para a legibilidade de uma história cultural da sociedade, ao evidenciarmos uma subversão teórica cujo elemento disruptivo reside na problematização das estruturas objetivas como culturalmente constituídas. Nessa perspectiva, contrariamente a concepções essencialistas, reconhecemos que a própria “sociedade em si mesma é uma representação coletiva”, e não uma matéria previamente dada e constituída *per se* (Burke, 2010, p. 111).

Essa crítica repercutiu na necessidade de repensar o papel de outros coletivos humanos na significação e definição do social. A partir disso, o próprio fazer e agir humanos passaram a ser interpretados em função dos sinais que produzem para a constituição de uma realidade coletiva e concreta. “O popular não deve [...] ser identificado com um corpus particular de textos, objetos, crenças [...] O popular está na ‘maneira de usar os produtos culturais’, tais como festivais ou matéria impressa” (Burke, 2010, p. 112). Portanto, a representação foi o elemento crucial na instauração desse novo ideário de aceitação dos fenômenos socioculturais históricos, os quais foram inscritos numa lógica de conceituação historiográfica plausível para uma das vertentes existentes do debate. Na próxima subseção, far-se-á uma breve incursão pertinente às contribuições sociológicas para o recrudescimento da questão.

4.1.2 Uma sociologia da cultura à luz da linguagem

Nesta parte do estudo, desenvolvemos algumas considerações gerais e indispensáveis para a compreensão do que denominamos sociologia da cultura ou sociologia cultural. Desde o início, salientamos que o ponto de partida teórico aqui adotado fundamenta-se, sobretudo, na obra do sociólogo britânico Stuart Hall. Influenciado pela virada cultural do final do século XX, já anteriormente abordada, Hall foi decisivo para a consolidação do programa disciplinar dos Estudos Culturais e elegeu como preocupação central o estudo sociológico da cultura, ancorado nas categorias da linguagem, da identidade e dos circuitos de produção e circulação de sentidos no mundo concreto das relações coletivas.

Cumpramos ainda destacar a filiação de Hall à perspectiva epistemológica *construtivista* na elaboração do saber científico, particularmente no âmbito da análise sociológica. Conforme define Ankersmit (2012), o construtivismo compreende o conhecimento como resultado da impossibilidade de acesso direto à realidade histórico-social, pretérita ou não; e, mesmo quando esta se mostra observável e verificável, o real se constitui como produto da mediação

discursiva operada pelos pesquisadores a partir de seus instrumentos teóricos e metodológicos. Como já assinalamos, a realidade produzida no campo da linguagem, científica ou não, não se dissocia de seu referente empírico pressuposto. Ao contrário, o instrumental linguístico, além de tornar o real inteligível, atua sobre ele, transformando-o e convertendo-o em objeto de análise intencional.

Nesse horizonte, inscreve-se um dos pressupostos centrais que sustentam a teoria do sociólogo em questão: a linguagem. Nossa preocupação, nesta interlocução, consiste em argumentar em favor da desnaturalização do elemento linguístico, uma vez que ele não constitui um componente neutro da cultura humana, tampouco se limita a descrever ou traduzir de modo fiel aquilo que se apresenta à observação e à verificação científica ou à experiência concreta das relações coletivas: “a linguagem não é mais usada para descrever o passado, mas para interpretá-lo [...]. A questão não é a descoberta de uma nova parte do passado, mas de uma nova dimensão para o uso da linguagem (historiográfica)” (Ankersmit, 2012, p. 56).

Com efeito, em sua obra *Cultura e representação*, Hall (2016, p.18) sustenta a tese que irá defender em toda sua exposição, e assim indaga

Mas como a linguagem constrói significados? Como sustenta o diálogo entre participantes de modo a permitir que eles construam uma cultura de significados compartilhados e interpretem o mundo de maneira semelhante? A linguagem é capaz de fazer isso porque ela opera como um sistema representacional. Na linguagem, fazemos uso de signos e símbolos — sejam eles sonoros, escritos, imagens eletrônicas, notas musicais e até objetos — para significar ou representar para outros indivíduos nossos conceitos, ideias e sentimentos. A linguagem é um dos “meios” através do qual pensamentos, ideias e sentimentos são representados numa cultura. À representação pela linguagem é, portanto, essencial aos processos pelos quais os significados são produzidos — e é esta a ideia primordial e subjacente que sustenta este livro.

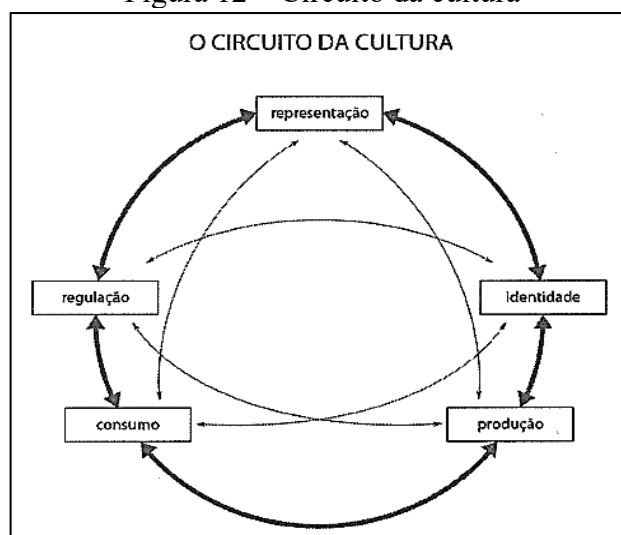
Ao sintetizarmos sua argumentação nesses termos, reconhecemos que o sociólogo se vale de uma definição de cultura capaz de abarcar, de modo mais abrangente e inclusivo, os fenômenos que integram as dinâmicas das sociedades. Ao admitir a primazia das abordagens sociológica e antropológica do conceito — voltadas aos modos de vida dos coletivos humanos e aos valores compartilhados pelos grupos sociais —, o autor delimita uma concepção que ultrapassa essas formulações sem, contudo, invalidá-las. Assim, a cultura não é tanto

[...] um conjunto de coisas — romances e pinturas ou programas de Tv e histórias em quadrinhos —, mas sim um conjunto de práticas. Basicamente, a cultura diz respeito à produção e ao intercâmbio de sentidos — o “compartilhamento de significados” — entre os membros de um grupo ou sociedade. Afirmar que dois indivíduos pertencem à mesma cultura equivale a dizer que eles interpretam o mundo de maneira semelhante e podem expressar seus pensamentos e sentimentos de forma que um compreenda o outro. Assim, a cultura depende de que seus participantes interpretem o que acontece ao seu redor e “deem sentido” às coisas de forma semelhante.

Reparem que essa noção é muito coerente com as argumentações expressas no subtópico anterior, baseado no programa epistêmico da História Cultural, e não por acaso. Na leitura que sustentamos, o significado formal atribuído ao domínio da cultura perpassa, de modo incontornável, os problemas de ordem representacional, uma vez que a linguagem — enquanto instância que media e intervém na cultura — não se limita a incorporar, de forma unilateral, os repertórios de signos materiais ou cognitivos produzidos no âmbito das relações simbólicas. A vida simbólica representa também aquilo que há de prático agenciado pelas sociabilidades humanas na legibilidade dos sentidos²³ e significados²⁴ compartilhados e sedimentados socialmente. Compreendemos os gestos, as expressões, os ruídos, as ações e as interações como possibilidades legítimas de inscrição, produção e circulação de sentidos coletivos que interpretam o mundo.

Ancorados nessa leitura sociológica, concebemos a cultura também como produto das representações, uma vez que ela se manifesta no jogo das práticas linguísticas, nas quais o compartilhamento de significados se torna possível pelo acesso comum à linguagem. Essa afirmação se esclarece quando situada nas condições multifacetadas da circularidade cultural. Para tanto, propomos visualizar, de modo esquemático, a materialização desse contexto.

Figura 12 – Circuito da cultura



Fonte: Hall (2016, p. 18).

²³ Por sentido, entende-se “um efeito de direção e de tensão mais ou menos conhecível, produzido por um objeto, uma prática ou uma situação quaisquer” (Fontanille, 2019, p. 31). Consequentemente, o sentido é a matéria amorfa física, psicológica, social e cultural da qual a semiótica se ocupa com o objetivo de desmistificá-la.

²⁴ Quanto ao significado, sua definição semiótica a conceba enquanto conteúdo formulado a partir de uma substância psíquica que instrumentaliza nossas percepções do mundo interior e abstrato e concreto dos conceitos, dos afetos, das sensações e impressões, tradutora da realidade em que nos situamos (Fontanille, 2019).

O esquema apresentado permite compreender as diferentes formas de validação e explicação do que denominamos cultura. Na prática, entendemos a cultura como um processo dinâmico de modelagem e transformação, no qual sentidos e significados se articulam para constituir os sistemas culturais. Esse circuito cultural pressupõe a interação de diversos elementos que se relacionam entre si e convergem para uma síntese de caráter representacional, como indicam os movimentos circulares da parte superior da figura direcionados à noção de “representação”. É essa dinâmica que organiza e torna inteligível o sistema representacional, cuja funcionalidade depende da articulação contínua entre identidade, produção, consumo e regulação.

Cada um desses elementos mantém uma relação de interdependência com os demais, sustentando-se mutuamente no arranjo circular. A identidade, por exemplo, é um fenômeno complexo e o esquema não pretende esgotar essa complexidade. Ainda assim, ele permite compreender que as identidades são produzidas, consumidas e reguladas a partir dos significados que determinadas representações evocam quando são social e intencionalmente compartilhadas por meio da linguagem. Esses significados não são fixos: ao circularem, passam por processos de ressignificação e ressemantização promovidos pelos sujeitos que consomem a cultura, os quais atribuem novos sentidos às formas identitárias. Tais sentidos, por sua vez, são regulados nas instâncias em que os significados compartilhados são validados e acordados no interior do sistema representacional.

Nessa perspectiva, concebemos a linguagem como um recurso mobilizado pelos sujeitos da cultura. Ela não se limita a uma convenção social previamente instituída e estruturalmente determinante, pois se realiza nos usos — e também nos desvios — que dela fazem indivíduos dotados de autonomia e capacidade de agenciamento simbólico (Freire, 2015). Por isso, a linguagem deve ser compreendida como simultaneamente estruturante e estruturada. “O principal ponto é que o sentido não é inerente às coisas, ao mundo. Ele é construído, produzido. É o resultado de uma prática significante — uma prática que produz sentido, que faz os objetos significarem” (Hall, 2016, p. 46).

Por conseguinte, entendemos a representação como uma prática histórica, visto que os sentidos e significados que a constituem não são fixos, mas atravessados pelo tempo e, por isso, passíveis de transformação. Nessa direção, a prática significante não pode estabilizar definitivamente seus significados; ao contrário, ela opera em um campo de tensões que simultaneamente limita certas leituras e viabiliza a criação de outras. Conforme demonstrado por Certeau (1998), o próprio consumo manifesta-se como um espaço de produção simbólica, movido pela liberdade inventiva dos diferentes interlocutores da cultura. Assim, a

historicidade dos sentidos evidencia que os processos de significação são sempre provisórios, negociados e abertos à ressignificação. Nessa chave,

A essência da linguagem, entretanto, é a comunicação, e essa, por sua vez, depende de convenções linguísticas e códigos compartilhados. A linguagem nunca pode ser um jogo inteiramente privado. Nossos sentidos particularmente intencionados, ainda que pessoais, têm que entrar nas regras, códigos e convenções da linguagem para serem compartilhados e entendidos. A linguagem é um sistema social por completo. Isso significa que nossos pensamentos privados precisam negociar com todos os sentidos das palavras ou imagens guardadas na linguagem que o uso do nosso sistema inevitavelmente desencadeará (Hall, 2016, p. 48).

Conforme argumentamos, se a linguagem funciona como um jogo regulado por regras, códigos, condutas e convenções, ela é igualmente influenciada por efeitos políticos que definem o que pode ou não ser reconhecido como sentido legítimo e comunicável. Essa dimensão política, estruturada pelas relações de poder, inscreve a linguagem e o sistema representacional em um campo discursivo que não apenas expressa, mas também organiza e limita as formas de dizer, pensar e conhecer. O discurso, entendido como uma prática sócio-histórica, pressupõe a regulação das condutas, da cognição e dos valores historicamente legitimados nas sociedades e, por isso, confere à teoria de Hall a noção de que o conhecimento, os objetos, os sujeitos e as práticas de saber são governados por regimes discursivos (Foucault, 1979; Hall, 2016).

Essa força discursiva da linguagem faz dela uma perigosa e poderosa ferramenta de dominação sociocultural, instituinte da ordem, instrumento político coercitivo, simbólico e material, visto que o discurso²⁵ não se restringe à episteme, mas também comanda atos e estabelece autoridade²⁶ e formas de resistência (Scott, 2013). Na leitura sociológica aqui adotada, o discurso foucaultiano opera também como um sistema de representação que, segundo Foucault, ordena e intervém na realidade a partir do próprio discurso — não em termos estritamente linguísticos. Para Hall (2016), contudo, essa possibilidade hermenêutica mostra-se compatível com sua defesa da triangulação entre representação, linguagem e cultura.

Nesse sentido, interessa-nos apreender as políticas discursivas de veracidade instituídas pelos efeitos do regime de verdade que o discurso produz e exerce. Consequentemente,

²⁵ Izabel Passos (2019, p. 1), estudiosa que trabalha com a análise do discurso de matriz foucaultiana, postula que o “Discurso em Foucault é uma dimensão de produção da realidade social, e não uma mera reunião de enunciados no sentido exclusivamente linguístico, de atos de fala ou de escrita.”

²⁶ Foucault (1979), ao analisar as formas de poder, fala sobre duas perspectivas: a microfísica e a macrofísica do poder. Ele mostra que o poder não se exerce apenas de forma agressiva ou forçada (coercitiva), mas também de maneira mais sutil. A forma como vemos a sociedade e a realidade pode ser uma maneira de o poder se manifestar, influenciando as pessoas sem precisar ser explícito ou violento.

Isso levou Foucault a falar não da “verdade” do conhecimento no sentido absoluto — uma verdade que permanece estática, inalterável, sem importarem o período, situação ou contexto —, mas de uma formação discursiva que sustenta o regime da verdade. Então, pode ou não ser verdade que filhos criados apenas pelo pai ou só pela mãe são inevitavelmente levados à delinquência ou ao crime, mas se todos acreditam que realmente é assim e punem as famílias de pais solteiros, isso terá consequências reais tanto para os pais quanto para as crianças. À situação se tornará “verdadeira” para seus efeitos reais, mesmo que, em um sentido absoluto, isso nunca tenha sido conclusivamente provado (Hall, 2016, p. 89).

Tal circunstância histórica nos leva a refletir sobre as disputas em torno da veracidade de fatos, ações, valores, costumes e sistemas de pensamento que são legitimados — ou não — no curso da historicidade das sociedades humanas (Hartog, 2013). Cada época é atravessada por relações de poder específicas, que tendem a instituir aquilo que se entende como verdade histórica: não uma verdade absoluta, mas uma verdade situada, condicionada pelo tempo histórico e, portanto, vinculada a regimes de verdade produzidos e sustentados em contextos sociais particulares (Hall, 2016; Gruzinski, 2006). Nesse sentido, a representação ocupa um lugar central, pois é por meio das instâncias de produção, consumo e regulação que se constroem identidades coletivas inteligíveis por meio de convenções linguísticas articuladas no circuito da cultura.

A ideia de circularidade cultural também foi examinada pelo historiador italiano Carlo Ginzburg, cujas reflexões contribuem para recolocar o problema da produção da cultura a partir das relações dinâmicas entre diferentes níveis sociais e simbólicos. A partir deste conceito de circularidade, Ginzburg (2006, p. 20) expõe que “Assim como a língua, a cultura oferece ao indivíduo um horizonte de possibilidades latentes — uma janela flexível e invisível dentro da qual se exercita a liberdade condicionada de cada um”. Diante disso, ele lança também uma reflexão notável:

É bem mais frutífera a hipótese formulada por Bakhtin de uma influência recíproca entre a cultura das classes subalternas e a cultura dominante [...] Até que ponto os eventuais elementos da cultura hegemônica, encontráveis na cultura popular, são frutos de uma aculturação mais ou menos deliberada ou de uma convergência mais ou menos espontânea e não, ao contrário, de uma inconsciente deformação da fonte, obviamente tendendo a conduzir o desconhecido ao conhecido, ao familiar? (Ginzburg, 2006, p. 18).

Ancorados nessa interpretação das correlações e contradições entre culturas distribuídas entre grupos socialmente distintos, o referido historiador italiano reconhece a necessidade de considerar o protagonismo que grupos subalternizados exercem ao entrarem em contato com materiais, valores e condutas civilizatórias oriundos de culturas dominantes²⁷.

²⁷ Acerca dessas disputas e relações contraditórias ou não entre a cultura dita dominante em relação aquelas que estão em posição de coexistência e de desvantagem política, Chartier (1995) reflete sobre duas principais interpretações acerca da cultura popular. A primeira pode ser entendida como um sistema simbólico, coerente e

Em vez de hierarquizar ou inferiorizar esses grupos a partir de seus repertórios culturais, Ginzburg enfatiza a ação — ainda que inconsciente — que indivíduos das classes socialmente desfavorecidas exercem sobre os elementos da cultura hegemônica.

Nesse conjunto de jogos e relações de poder entre grupos dispostos hierarquicamente na organização social, Hall (2016), ancorado em Foucault, recupera e incorpora ao seu arcabouço teórico uma concepção mais sofisticada de poder. Para tanto, mobiliza a noção de *microfísica do poder*, a fim de evidenciar a arquitetura circular e microscópica das relações de força que se manifestam transversalmente nos âmbitos micro e macro da existência e da vida social, “— nas esferas privadas da família e da sexualidade, tanto quanto nas esferas públicas da política, da economia e das leis” (Hall, 2016, p. 90).

Com isso, afirmamos que o poder não atua apenas de maneira vertical e centralizada, mas também se dissemina horizontalmente nos arranjos que estruturam as diferentes esferas da vida comunitária. Considerando que esta dissertação analisa as historicidades das representações ameríndias na *Coleção Historiar* do PNLD 2021, torna-se indispensável refletir sobre as implicações das políticas hegemônicas que definem as culturas e as histórias dos povos originários do Brasil. Nessa perspectiva, entendemos as representações didáticas como práticas discursivas e linguísticas que, ora, produzem identidades restritivas atribuídas aos sujeitos indígenas, ora reiteram e naturalizam imagens e narrativas hegemônicas e institucionalizadas sobre esses povos.

Sob esse enquadramento, a abordagem foucaultiana da cultura da representação identifica quatro elementos centrais na organização do discurso: poder, conhecimento, verdade e corpo. Esse conjunto analítico confere materialidade às relações sociais inscritas nas práticas de força que o discurso captura e objetiva. No âmbito da representação, tal operação evidencia os efeitos de uma arquitetura discursiva sistêmica, por meio da qual as relações de poder incidem sobre a produção da episteme que, por sua vez, é legitimada como verdade e mobilizada para regular, disciplinar e conformar os corpos dos sujeitos representados (Hall, 2016).

Não pretendemos, aqui, desenvolver uma teoria do discurso em sentido estrito. Ainda assim, sua incorporação à teoria sociológica da cultura proposta por Hall revela-se produtiva, pois nos permite compreender as práticas políticas que produzem correlações de força e

autônomo. Nesta forma de análise a cultura popular é distanciada e vista como alheia a cultura letrada, ou seja, a uma determinada cultura dos dominantes. A segunda interpretação considera a existência dessa cultura letrada como participante ativa do mundo social que reconhece as dependências e carências que a cultura popular possui em relação a cultura dos dominantes (Chartier, 1995). Através dessas duas maneiras de reflexão perante o conceito, onde a primeira é vista como independente, na outra concepção concluímos que: “cultura popular é inteiramente definida pela sua distância da legitimidade cultural da qual ela é privada” (Chartier, 1995, p.179).

resistência e que moldam a vida coletiva e os significados a ela atribuídos no percurso da cultura. Isso nos conduz ao seguinte questionamento:

Agora, se a cultura é um processo, uma prática, como ela funciona? Na perspectiva construtivista, a representação envolve fazer sentido ao forjar ligações entre três diferentes ordens de coisas: o que nós devemos chamar amplamente de mundo das coisas, pessoas, eventos e experiências; o mundo conceitual, os conceitos mentais que carregamos em nossas cabeças; e os signos, arranjos nas linguagens, que “respondem por” esses conceitos ou os comunicam (Hall, 2016, p. 109).

Com efeito, os pressupostos semióticos já estão presentes nessa passagem do sociólogo e serão examinados com maior atenção no próximo subtópico. Por ora, cabe destacar que a operacionalidade da cultura, na perspectiva construtivista, depende do papel desempenhado pelos códigos culturais no processo de produção de sentido nas sociabilidades. Esses códigos permitem codificar e decodificar diferentes sistemas de representação, fixando-os provisoriamente para estabelecer correlações entre eles e torná-los passíveis de tradução e compreensão.

Nessa perspectiva, a cultura não se apresenta como uma estrutura fixa ou imune às transformações do tempo; ao contrário, ela se constitui a partir das historicidades das convenções socioculturais, que continuamente delimitam, condicionam e viabilizam novos sentidos, significados e práticas de interpretação da realidade (Hall, 2016).

Nesse contexto, a sociologia do conhecimento visual mostra-se particularmente útil para especificar e aprofundar as reflexões desenvolvidas até aqui. A imagem fotográfica, por exemplo, “é inútil se não tem sentido para determinada pessoa ou determinado público”, necessitando do “desenvolvimento da capacidade de ver uma fotografia e interpretar o que ela contém, como requisito para que a fotografia entre no circuito dos processos interativos de que é instrumento e indício” (Martins, 2019, p. 24).

Ora, as imagens visuais constituem exemplos privilegiados para compreender aquilo que Hall concebeu como circuito da cultura, uma vez que não portam significados intrínsecos ou unívocos na linguagem que mobilizam para comunicar suas mensagens aos diferentes públicos. Para além das intenções do autor da imagem — que antecipa e projeta possíveis espectadores para seu artefato —, o registro visual depende das interpretações efetivas dos interlocutores da cultura, os quais, ao consumirem os objetos culturais, também produzem sentidos próprios a partir deles. Logo, é preciso tomar consciência “de que os usos da imagem, mesmo a fotográfica, se expandem não como mero instrumento supletivo da linguagem falada ou escrita, mas como discurso visual dotado de vida e legalidade própria” (Martins, 2019, p. 30).

Por conseguinte, compreendemos o sistema de representação visual como linguisticamente dotado de uma lógica própria, o que não implica sua desvinculação de possíveis correspondências com outros sistemas representacionais. Como todo sistema linguístico, o imagético depende de normas, técnicas e referenciais teóricos que o constituem como objeto de conhecimento científico, bem como de convenções sociais que sinalizam e operacionalizam os circuitos dos processos interativos dos quais participa e nos quais intervém. Diante disso, a leitura sociológica do conceito de representação, em particular, e da cultura, de modo mais amplo, permite elucidar questões que não se encontram explicitamente formuladas no programa da História Cultural por nós mobilizada.

Na subseção seguinte, discutiremos alguns pressupostos programáticos da semiótica pertinentes ao problema da representação. Nosso objetivo, como tem sido ao longo do texto, é articular e conferir coerência às proposições advindas das distintas vertentes epistemológicas apresentadas, para, posteriormente, apropriarmo-nos delas metodologicamente na análise documental dos livros didáticos. Não será diferente com a semiótica, uma vez que o próprio repertório sociológico de Stuart Hall incorpora elaborações semióticas em sua sociologia da cultura, assim como ocorreu nas reflexões de Roger Chartier.

4.1.3 A semiótica como ciência geral dos signos

Nesta partitura da dissertação reservamos um espaço para esboçar, ainda que superficialmente, algumas contribuições ofertadas pela semiótica na conjuntura epistemológica das teorias da representação. À vista disso, entendemos por semiótica a ciência geral dos signos, preocupada em “desenvolver instrumentos de análise desses produtos prototípicos do comportamento sógnico humano” (Santaella, Nöth, 2015, p. 145). Posto nesses termos, o componente comportamental implicado nas formas de expressão da cultura humana assume uma função central no quadro analítico da semiótica, em razão de sua atenção ao universo dos signos com os quais os seres humanos interagem e aos quais respondem (Batista, 2003).

Cumpra ainda salientar que, neste trabalho, alinhamo-nos à vertente de matriz peirciana. O semioticista norte-americano Charles Sanders Peirce, em diálogo com seus interlocutores, elaborou um amplo repertório conceitual sobre o tema, aqui mobilizado, sobretudo porque seu sistema de pensamento se estrutura em uma lógica triádica de significativo alcance teórico ao circunscrever os signos no âmbito da representação.

Ademais, considerando que, na subseção anterior, o conceito de discurso integrou de modo indireto as argumentações desenvolvidas, também nesta subseção tal noção será retomada, de modo a articular a semiótica do discurso com o quadro analítico aqui privilegiado, evidenciando seus desdobramentos para a problemática da representação e da apreensão fenomenológica²⁸ dos objetos linguísticos.

Como ponto de partida, recupero uma síntese do semioticista norte-americano para apreciação seguinte:

Um signo, ou representâmen, é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria na mente dessa pessoa, um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido. Ao signo assim criado denomino interpretante do primeiro signo. O signo representa alguma coisa, seu objeto. Representa esse objeto não em todos os seus aspectos, mas com referência a um tipo de idéia que eu, por vezes, denominei fundamento do representâmen. “Ideia” deve aqui ser entendida num certo sentido platônico, muito comum no falar cotidiano; refiro-me àquele sentido em que dizemos que um homem pegou a idéia de um outro homem; em que, quando um homem lembra o que estava pensando anteriormente, lembra a mesma idéia, e em que, quando um homem continua a pensar alguma coisa, digamos por um décimo de segundo, na medida em que o pensamento continua conforme consigo mesmo durante esse tempo, isto é a ter um conteúdo similar, é a mesma idéia e não, em cada instante desse intervalo, uma nova ideia (Peirce, 2005, p. 46).

De antemão, já é possível vislumbrar o caráter triádico da semiótica peirciana²⁹. Referimo-nos à dimensão *cognitiva*, ao *objeto reverenciado* e ao *significante visual*. Respectivamente, a faceta cognoscente desse modelo sêmico enfatiza os efeitos que a representação produz na cognição dos indivíduos, uma vez que o signo representa, sob determinado modo, um objeto existente e apreensível pela consciência e pelos sentidos humanos. O objeto de referência corresponde, por sua vez, ao elemento evocado e convertido em representação nos planos mental ou visual. Já o significante visual remete-se diretamente a esse objeto de referência, configurando-se como uma forma de representação que busca estabelecer uma relação de maior ou menor semelhança com artefatos sêmicos materiais ausentes e que, assim, “evoca no observador um significado (interpretante) ou uma ideia do objeto” (Santaella, Nöth, 2015, p. 40).

Nessa ótica, entendemos que a compreensão dos signos pressupõe reconhecer que o universo das representações se desenvolve em um movimento contínuo e circular de semiose

²⁸ A fenomenologia é uma teoria filosófica engajada na compreensão dos fenômenos apreendidos e inscritos na cognição humana. É uma quase-ciência que ajuda a compreender as modalidades por meio das quais “apreendemos qualquer coisa que aparece à nossa mente, qualquer coisa de qualquer tipo, algo simples como um cheiro, uma formação de nuvens no céu, o ruído da chuva, uma imagem em uma revista etc., ou algo mais complexo como um conceito abstrato, a lembrança de um tempo vivido etc., enfim, tudo que se apresenta à mente” (Santaella, 2002, p. 2).

²⁹ Para alguns autores, como Jacques Fontanille (2019), a semiótica piereana é mais do que uma teoria sobre os signos e os fenômenos de ordem representacional, sendo também uma teoria do conhecimento baseada numa fenomenologia.

infinita. Esse processo é permanente porque o modelo sgnico triádico mobiliza um elemento central, dotado de grande plasticidade, capaz de orientar as transformações na relação dos indivíduos com os signos. Trata-se do *interpretante*, no pensamento peirciano, que não atua como um intérprete consciente das manifestações culturais, mas como o conjunto de efeitos que o significante visual e o objeto da representação produzem na psique humana. A partir dessa condição cognitiva, novos signos passam a ser gerados na mente do observador e, assim, a produção de sentidos, significados e interpretações dos objetos culturais torna-se incessante e potencialmente infinita (Santaella; Nth, 2015).

Da estrutura triádica do pensamento peirciano, extraímos, de modo esquemático, os conceitos fundamentais que asseguram a inteligibilidade processual da semiose. Isto é, “o signo é um primeiro (algo que se apresenta  mente), ligando um segundo (aquilo que o signo indica, se refere ou representa) a um terceiro (o efeito que o signo irá provocar em um possível intérprete)” (Santaella, 2002, p. 7).

Entretanto, cumpre lembrar que a existência de um signo depende da familiaridade que o indivíduo estabelece com o objeto a que ele se refere, a qual pressupõe uma existência pretérita, vigente ou ainda potencial. Sem essa margem de referencialidade, nem tudo pode ser considerado signo, pois, se tudo o fosse, incorreramos na contradição de esvaziar o próprio conceito: o signo, nesse limite, não significaria coisa alguma. A despeito disso, Peirce (2005, p. 48) narrativamente alerta:

Dois homens estão na praia, olhando para o mar. Um deles diz ao outro “Aquele navio não transporta carga, apenas passageiros”. Ora, se o outro não estiver vendo navio algum, a primeira informação que ele extrai da observação do outro tem por Objeto a porção do mar que ele está vendo, e informa-o que uma pessoa com um olhar mais aguçado que o seu, ou mais treinada na observação de coisas desse tipo, pode ali distinguir um navio; e assim, tendo sido o navio dessa forma introduzido em seu campo de conhecimento, esse homem está preparado para receber a informação de que tal navio transporta apenas passageiros. Mas, para a pessoa em questão, a frase tem por Objeto apenas aquele com o qual ela já está familiarizada. Os Objetos — pois um Signo pode ter vários deles — podem ser, cada um deles, uma coisa singular existente e conhecida ou que se espera venha a existir [...].

Em consonância com esse percurso, o autor aprofunda e sistematiza suas classificações relativas ao que conceitua como signo. Esperamos que, a esta altura, os leitores desta dissertação já tenham percebido que signo e representação constituem conceitos intrinsecamente correlatos e, em larga medida, coincidentes, de modo que, ao insistirmos na especificidade lógica do signo, dirigimos simultaneamente nossas definições ao conceito de representação. Trata-se, provavelmente, de uma das contribuições mais distintivas da semiótica ao debate, ao oferecer classificações mais precisas, consistentes e operacionalizveis para os diversos tipos de representações que são produzidas,

compartilhadas e consumidas culturalmente. Para tanto, detalha Peirce (2005, p. 51) a tricotomia sígnica:

Os signos são divisíveis conforme três tricotomias: a primeira, conforme o signo em si mesmo for uma mera qualidade, um existente concreto ou uma lei geral; a segunda, conforme a relação do signo para com seu objeto consistir no fato de o signo ter algum caráter em si mesmo, ou manter alguma relação existencial com esse objeto ou em sua relação com um interpretante; a terceira, conforme seu Interpretante representa-lo como um signo de possibilidade ou como um signo de fato ou como um signo de razão”.

Como podemos inferir, cada dimensão da divisão triádica do signo se distingue por conferir uma especificidade própria   natureza tripartite da representação. Essa classificação inicial é fundamental por delimitar, no quadro analítico da semiótica em questão, a *qualidade existencial* do signo em si; os modos de relação e de *referencialidade* que os signos estabelecem com seus objetos; bem como os diferentes graus de *efeitos* que um signo pode produzir e repercutir na cognição humana. Tal tricotomia explícita, de maneira objetiva, os critérios necessários para reconhecer, com relativo grau de segurança, quando algo pode ser considerado um signo ou uma representação   luz dessa abordagem semiótica. Vejamos, a seguir, como se dá a particularização de cada uma dessas instâncias.

4.1.3.1 Fundamentos, referencialidade e interpretação dos signos

Conforme Lucia Santaella (2002), a aplicabilidade da semiótica requer a identificação minuciosa de cada uma das propriedades básicas que compõem a divisão ternária do signo. Retomando o ordenamento classificatório proposto por Peirce, no que concerne aos fundamentos, quando um signo opera como qualidade, classificamo-lo como *quali-signo*, em razão de sua capacidade de sugerir características qualitativas que funcionam como mera qualidade — tal como ocorre quando o azul é associado ao céu e, assim, a qualificação da cor azul passa a operar como signo ou representação do céu.

Quanto a propriedade de existir, ainda em referência a primeira partitura da tricotomia, ela oferta ao que existe a possibilidade de funcionar como representação e, em razão disso, o signo é classificado como *sin-signo*, “onde ‘sin’ quer dizer singular” (Santaella, 2002, p. 13). Já quando algo tem estatuto de lei geral,   nominado semioticamente de *legi-signo* “e o caso singular que se conforma à generalidade da lei é chamado de réplica. Assim funcionam as palavras, assim funcionam todas as convenções socioculturais, assim t mb m funcionam as leis do direito” (Santaella, 2002, p. 13). Vale salientar que essas três propriedades s gnicas básicas estão sempre onipresentes na natureza de qualquer representação, e embora possam

coexistir, também podem exercer alguma dominância entre si a depender do signo em questão.

Paralelamente, a referencialidade das representações semióticas articula-se em três esquemas envolvendo a relação estabelecida entre o signo e seu objeto. Assim, “Se o fundamento é um quali-signo, na sua relação com o objeto, o signo será um ícone; se for um existente, na sua relação com o objeto, ele será um índice; se for uma lei, será um símbolo” (Santaella, 2002, p. 14).

Respectivamente, perspectivamos os ícones como quali-signos cuja relação com o objeto se estabelece por similaridade, pressupondo a existência de alguma correspondência entre a qualidade do signo e a qualidade do objeto representado. Já o índice fundamenta-se em sua existência concreta. A fotografia, por exemplo, mantém uma relação indicial com seu objeto de referência, pois, nesse caso, apenas pode indicar a existência de algo que já existe, ainda que fora do enquadramento fotográfico. Nesses termos, um índice também pode operar como ícone, na medida em que conserva, simultaneamente, uma relação de semelhança com o objeto da representação. Por fim,

Se o fundamento do símbolo é uma lei, então, o símbolo está plenamente habilitado para representar aquilo que a lei prescreve que ele represente. O hino nacional representa o Brasil. A bandeira brasileira representa o Brasil. A Praça dos Três Poderes, em Brasília, representa os três poderes. Convenções sociais agem aí no papel de leis que fazem com que esses signos devam representar seus objetos dinâmicos (Santaella, 2002, p. 20).

Ademais, na semiótica peirciana distinguimos dois tipos de objeto da representação: o *objeto dinâmico* e o *objeto imediato*. A título de exemplificação, uma fotografia de uma família reunida em um contexto de celebração e união natalina constitui um signo que opera sobretudo como ícone e índice. A família reunida capturada pelo ato fotográfico corresponde, nesse caso, ao objeto dinâmico da representação, mantendo uma relação efetiva com a realidade exterior à fotografia. Por sua vez, o modo pelo qual o signo representa, evoca ou se assemelha àquilo a que se refere denomina-se objeto imediato, uma vez que o objeto está contido na abstração da própria representação. Nessa condição, ele é dito imediato porque exerce uma função mediadora em relação ao objeto dinâmico, já que, enquanto mediação, “é sempre o signo que nos coloca em contato com tudo aquilo que costumamos chamar de realidade” (Santaella, 2002, p. 15).

Tendo em vista o exposto, interrogamo-nos acerca de como os signos são efetivamente interpretados. Para responder a essa questão, torna-se necessário retomar e situar o lugar do *interpretante* nas formulações semióticas de Peirce, entendido como o efeito interpretativo produzido pelo signo em uma mente real ou meramente potencial. No sistema semiótico em

exame, o interpretante possui natureza triádica e se desdobra nos níveis *imediatos*, *dinâmico* e *final*. Não nos propomos a aprofundar exaustivamente essa sistemática, mas a esclarecer seus aspectos mais centrais e conceitualmente refinados.

Nesse sentido, o primeiro nível, o interpretante imediato, é intrínseco ao próprio signo, estando nele pressuposto e lhe sendo interno. Nessa instância, a interpretação ainda não encontrou um intérprete que lhe atribua uma significação concreta, embora o potencial interpretativo do signo já se encontre abstratamente inscrito em sua estrutura — como ocorre com um livro disposto em uma estante de biblioteca, que aguarda um leitor para ser interpretado, mas que já carrega em si um horizonte esperado de interpretabilidade, independentemente de um interpretante empírico (Santaella, 2002).

O segundo nível corresponde ao interpretante dinâmico, referente ao efeito efetivamente produzido pelo signo em um intérprete particular. Trata-se da instância psicológica do interpretante, na medida em que envolve o impacto singular exercido sobre cada intérprete. Ao dirigir-se necessariamente à cognição, o signo é submetido a um tratamento e a uma apreciação mental por parte dos indivíduos, o que não exclui a possibilidade de esse efeito cognitivo implicar também reações sensório-motoras ou outras formas de dispêndio energético mobilizadas no processo de interpretação e atribuição de sentido à representação com a qual se entra em contato.

Por fim, o interpretante final configura-se como um limite pensável e desejável, na medida em que representa o resultado último da interpretação — aquele ao qual todo intérprete estaria destinado a chegar, caso fosse possível esgotar plenamente o alcance de um ato interpretativo. Trata-se, contudo, de um horizonte regulador e jamais inteiramente atingível, uma vez que a interpretação não se deixa encerrar de modo definitivo (Santaella, 2002).

Em síntese, a natureza ternária do signo em Peirce implica inevitavelmente um quadro analítico que pode tanto mobilizar o conjunto das sistematizações teóricas quanto focalizar aspectos específicos desse aparato conceitual. Assim, os conceitos semióticos fundamentais para a consecução da análise envolvem investigar: a) o signo em si mesmo, considerado em suas propriedades internas, como já exploramos anteriormente; b) a referencialidade da representação, isto é, aquilo que ela indica, sugere, designa ou representa; e c) as tipologias interpretativas potencialmente acionadas pelo signo em seus usuários.

O sistema categorial triádico de Peirce é uma fenomenologia baseada nessas três categorias, e por serem consideradas universais, também são denominadas de *primeiridade*, *secundidade* e *terceiridade*. A despeito,

Apesar dos signos pertencerem à categoria da terceiridade, já que eles unem um primeiro, a saber, o veículo do signo (*representamen*), a um segundo, o objeto representado no signo, em um terceiro, a consciência interpretativa, os aspectos da primeiridade e da secundidade podem, em certos casos, predominar, de maneiras distintas, no signo. Se, por exemplo, o signo enquanto tal for observado primariamente sob o aspecto da sua qualidade como veículo do signo, é a categoria da primeiridade que se encontra em primeiro plano. Se considerarmos o signo em relação a seu objeto, trata-se, nesse caso, da categoria da secundidade. Se o signo é considerado sob o aspecto de sua interpretação, trata-se do aspecto da sua terceiridade (Santaella, Nöth, 2015, p. 147-148).

Portanto, ressaltamos, mais uma vez, uma das marcas distintivas — senão a mais decisiva — do pensamento lógico-semiótico e fenomenológico de Peirce: a centralidade epistêmica atribuída ao interpretante (e não necessariamente ao intérprete) para a compreensão de que o universo da representação existe sempre em relação à semiose. Em outros termos, tal universo se constitui em um movimento permanente e circular de significação e interpretação, viabilizado pelas manifestações potencialmente orgânicas que o signo é capaz de suscitar na mente de seus interlocutores. Trata-se de uma contribuição que já remete às dinâmicas de consumo, aos usos e às práticas engendradas pelos sujeitos da cultura, “pois é só na situação educativa que ele [o signo] pode adquirir seu significado mais pleno” (Santaella, 2002, p. 121).

4.1.3.2 Apontamentos para uma semiótica do discurso

Tendo em mira que já esboçamos algumas conceituações estimadas pela semiótica de vertente peirciana, por agora nos deteremos em alguns apontamentos e definições que conciliam a ciência semiótica com a teoria do discurso, especialmente aquela apreciada pelos interlocutores de Foucault, com os quais dialogamos e aqui continuaremos por fazer. A intenção não é exaurir esse tópico evocado, mas somente delinear alguns princípios norteadores que fundamentam e favorecem a complexificação do problema da representação, a qual vem recebendo um tratamento interdisciplinar no escopo desta dissertação.

Dito isso, convém lembrarmos que, tal como vem sendo delimitado anteriormente, por discurso distinguimos um conjunto de representações e procedimentos que repercutem em distintas práticas socioculturais e históricas, com a finalidade de regular, disciplinar e ordenar as relações sociais que estruturam as formações societais. Cumpre ainda salientar que, na perspectiva foucaultiana, o discurso não se assenta nem se confunde com a linguagem, embora a incorpore, na medida em que sua preocupação central recai sobre os efeitos discursivos produzidos sobre os indivíduos, as comunidades ou as sociedades em que se inscreve.

Por outro lado, a semiótica mantém um vínculo mais estreito com a linguagem, uma vez que os signos operam linguisticamente, sobretudo porque a linguagem, tal como aqui compreendida, manifesta-se em função de diferentes sistemas representacionais responsáveis por comunicar mensagens e por auxiliar os sujeitos a compreender e a agir sobre o ambiente em que vivem, ou aquilo que convencionam chamar de realidade. Nesse sentido, torna-se possível identificar congruências relevantes e efetivas entre a semiótica e o discurso.

De acordo com Jacques Fontanille (2019, p. 26), acerca da passagem do signo ao discurso,

Escolher o ponto de vista do discurso em ato é, na verdade, mais do que observar e segmentar unidades mínimas: é escolher observar a maneira pela qual a práxis semiótica esquematiza nossa experiência para fazer dela linguagens. A semiótica como nós a concebemos, na perspectiva definida por Greimas há mais de trinta anos, é a dos conjuntos significantes, mas dos conjuntos significantes em construção e em devir.

Nesse sentido, alinhados ao pensamento sociológico de Norbert Elias e à sua teoria do conhecimento, acompanhamos Jurandir Malerba (2000) ao recolocar o problema estatutário da verdade e da representação do mundo. Ao problematizar a fratura epistemológica engendrada pela filosofia cartesiana — responsável por postular uma separação radical entre cultura e natureza, sujeito cognoscente e objeto cognoscido, bem como entre conhecimento e experiência —, o historiador sustenta que tal cisão não passa de uma ilusão consistente, porém falaciosa, produzida pela racionalidade ocidental. Em consonância com as formulações de Elias, Malerba (2000) afirma que todo conhecimento é socialmente adquirido a partir de um ato que articula linguagem, conhecimento, memória e pensamento, de modo que o conhecimento do real se constitui como resultado de experiências e abstrações coletivamente compartilhadas.

Desse modo, apreendemos a linguagem como um dispositivo de conversão da experiência em prática simbólica e discursiva, no interior da qual a língua figura como o elemento central do processo de emancipação simbólica que torna indissociáveis cultura e natureza. “Assim é que uma língua, no ato da comunicação entre dois (ou mais) usuários, representa simbolicamente o mundo tal como é experimentado pelos membros de uma sociedade na qual ela é falada” (Malerba, 2000, p. 207). Desse modo, compreendemos que língua e linguagem representam simbolicamente o mundo tal como ele é comunicado e, simultaneamente, experienciado pelos membros de uma sociedade que compartilham convenções e cânones linguísticos comuns.

As implicações da síntese operada entre discurso e signo, por sua vez, colocam em pauta a investigação dos problemas teóricos e metodológicos que orientam a transposição dos

atos da experiência para processos linguísticos esquematizados. Nessa perspectiva, o discurso passa a apreender a historicidade dos atos de significação linguística em devir. Em consonância com esse entendimento, Fontanille (2019) adverte que o campo de investigação empírica da semiótica é o discurso, e não o signo, uma vez que este constitui fundamentalmente uma abstração que apenas a posteriori se converte em objeto de análise semiótica. Assim, a unidade analítica assume caráter textual, seja ela de natureza verbal ou não verbal. Partindo de tal ótica,

A semiótica peirciana, atualmente, dá mais ênfase ao “percurso interpretativo” do que à classificação dos signos. A semiótica do discurso caminha para a exploração dos atos fundamentais, especialmente a predicação e a assunção, mais do que para a classificação qualitativa ou estatística dos predicados e dos substantivos correspondentes. Globalmente, essa nova preocupação está voltada para a *práxis*, *práxis semiótica* ou *práxis enunciativa* (Fontanille, 2019, p. 36).

Dada a natureza praxiológica da preocupação epistemológica da semiótica do discurso, depreendemos que seus objetos de investigação são os atos enunciativos inscritos no percurso interpretativo, cuja expressão se efetiva por meio da análise das linguagens indissociáveis do estudo das experiências que conferem inteligibilidade à realidade. Nesses termos, o estatuto teórico dessa formulação torna-se possível apenas pela consideração da fenomenologia da percepção como um problema filosófico que concebe o corpo humano como algo mais do que um simples receptáculo da cognição.

Ancorados em Maurice Merleau-Ponty, acompanhamos Fontanille (2019) ao definir o **corpo próprio** como um corpo imaginário que se posiciona e media a intersecção entre o meio *exteroceptivo* ou exterior — correspondente ao plano da expressão — e o meio *interoceptivo* ou interior — relativo ao plano do conteúdo da linguagem. Desse modo, o corpo próprio deixa de ser um termo neutro, alheio tanto ao plano interno da cognição, das emoções e dos afetos na constituição da realidade quanto ao plano externo da percepção e da sensação, passando a atuar efetivamente nos atos de significação do mundo. Consequentemente, “o corpo sensível está no centro da função semiótica e o corpo próprio é o operador da reunião dos planos das linguagens” (Fontanille, 2019, p. 50).

Se, em Peirce, existem três tipologias sýnicas que explicitam os níveis e momentos fundamentais de qualquer elaboração de sentido, de qualquer experiência e, no geral, da relação entre o indivíduo e o ambiente que o cerceia (ícone, índice e símbolo), na semiótica do discurso essas instâncias modais de significação da realidade são interpretadas enquanto “*modos de existência* da significação em discurso” (Fontanille, 2019, p. 71). Portanto, “o corpo próprio do sujeito torna-se a própria força da relação semiótica, e o fenômeno, assim

esquemático pelo ato semiótico, é dotado de um domínio interior (energia) e de um domínio exterior (extensão)” (Fontanille, 2019, p. 76).

O efeito principiológico dessa semiótica discursiva implica, no âmbito deste estudo, a observação e a análise das diferentes linguagens — com especial atenção à visual — a partir de interpretações que concebem signos e práticas discursivas como elementos congruentes e como dispositivos heurísticos de legibilidade dos sistemas de representação inscritos ou, em muitos casos, perpetuados pelo Livro Didático de História.

Nessa perspectiva, a linguagem deixa de ser compreendida apenas como um recurso comunicativo ou como um meio de mediação da realidade, passando a ser entendida também como produto de experiências humanas, coletivas ou não, derivadas de uma **práxis semiótica** orientada à transformação esquemática da experiência em objetos de linguagem.

À luz dessas considerações, cabe à cultura escolar o amparo dessas repercussões epistemológicas, filtradas pelo crivo específico de seus saberes educativos e pela apropriação do saber-ciência como dispositivo de referência para a transposição didática dos conhecimentos escolares. Diante desse desafio, reconhecemos que a escola se responsabiliza igualmente por interpelar o mundo da cultura e por convertê-lo em espaço de interlocução entre aquilo que julga legítimo ensinar — e efetivamente ensina — e o que permanece ainda recalcado em seu circuito cultural.

Nesse sentido, as coleções didáticas de História assumem especial relevância quando analisadas sob o prisma da representação e das modalidades epistêmicas mencionadas, as quais complexificam a principiologia de um percurso de representação histórica que, por sua vez, racionaliza, coloniza, disciplina, ordena e determina os corpos representados dos povos indígenas do Brasil, bem como as histórias que protagonizaram e continuam a protagonizar.

4.2 A MEMÓRIA (DES)ENCURRALADA E O ENSINO (DES)ENCASTELADO

[...] aquilo que ele procurava estava diante de si, e, mesmo que se tratasse do passado, era um passado que mudava à medida que ele prosseguia a sua viagem, porque o passado do viajante muda de acordo com o itinerário realizado, não o passado recente ao qual cada dia que passa acrescenta um dia, mas um passado mais remoto. Ao chegar a uma nova cidade, o viajante reencontra um passado que não lembrava existir: a surpresa daquilo que você deixou de ser ou deixou de possuir revela-se nos lugares estranhos, não nos conhecidos.

Calvino, 1990, p. 28

O excerto acima expressa de modo consistente a interlocução que pretendemos estabelecer com o conceito de memória. A noção à qual nos filiamos incide diretamente sobre as dimensões temporais por meio das quais a ciência histórica constitui e enuncia seus objetos de estudo. O tempo, contudo, não deve ser compreendido como uma entidade abstrata, previamente dada, à espera de explicação por parte dos historiadores a partir de esquemas filosóficos apriorísticos.

Ao contrário, as múltiplas camadas temporais que conformam a experiência histórica escapam às filosofias da história justamente porque estas desconsideram um elemento indispensável à apreensão da substância concreta do passado: as experiências humanas vividas e rememoradas. Tal limitação torna-se particularmente evidente na abordagem dos acontecimentos constitutivos do século XX — a chamada Era dos Extremos —, cuja inteligibilidade depende do acesso ao tempo vivo da memória (Hobsbawm, 2013; Bosi, 2003).

Se pensarmos a partir do fragmento de Ítalo Calvino, podemos sustentar que não é o passado que se transforma incessantemente. As experiências humanas inscritas no tempo pretérito não se alteram em si mesmas; o que passou não é, enquanto tal, objeto de disputa. No entanto, ao tomarmos o viajante e seus itinerários como metáforas do historiador e da operação historiográfica, compreendemos que o trabalho da história não se limita a descrever como os acontecimentos ocorreram, mas consiste, sobretudo, em interpretar as disputas do presente em direção ao passado. Essa inversão do movimento — do presente para o passado — redefine de maneira decisiva a relação que a história estabelece com o tempo.

Nesse sentido, o fragmento de Calvino nos permite afirmar que o que historicamente importa não é o passado em si, mas o passado lembrado, vivido e experienciado no interior da historicidade concreta da existência humana. É precisamente aí que se situa a relevância da memória como objeto de investigação: ela evidencia a plasticidade do tempo quando este se encontra fenomenologicamente vinculado às interpretações particulares — e permanentemente disputadas — das sociedades e de seus diferentes arranjos coletivos.

História e memória, portanto, formam um binômio indissociável, ainda que não se confundam. As experiências históricas do século XX, marcadas por guerras, traumas e catástrofes de escala global, produziram impactos profundos sobre os modos de escrever, institucionalizar e legitimar a história (Hobsbawm, 1995). A historiografia ocidental foi compelida a enfrentar eventos disruptivos e profundamente subjetivos, incorporando a memória ao conjunto de objetos passíveis de historicização. Com isso, ampliou-se também a noção de testemunho histórico, que passou a reconhecer a multiplicidade de registros

possíveis — orais, textuais, visuais, performativos e documentais — a partir dos fenômenos rememorados (Seligmann-Silva, 2022).

Diante desse percurso, explicitamos nosso posicionamento quanto aos intercâmbios entre história e memória, preservando, contudo, a distinção entre ambas. A concepção de história mobilizada nesta dissertação pressupõe um exercício crítico sobre a própria operação historiográfica, percebida como prática situada, vinculada a um lugar social, a procedimentos específicos e a uma escrita que estrutura o fazer do historiador. Essa operação confere à história o estatuto de ciência humana e social, dotada de princípios, regras e critérios que delimitam o que pode ser reconhecido como conhecimento histórico legítimo (Certeau, 2002). A memória, por sua vez, adquire um estatuto distinto, pois remete a funções biológicas e psíquicas que “[...] mais não são do que os resultados de sistemas dinâmicos de organização e apenas existem ‘na medida em que a organização os mantém ou os reconstitui’” (Le Goff, 2013, p. 388). Indo além,

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico (Nora, 1993, p. 9).

Torna-se oportuno, portanto, explicitar a dinâmica de correlações entre memória e ensino. No âmbito do ensino de História, essa relação evidencia disputas permanentes pelo poder de conservar certas lembranças em detrimento de outras, bem como de instituir esquecimentos e silenciamentos socialmente produzidos por grupos, instituições e formações históricas atravessadas por projetos de hegemonização.

Ao dirigirmos essa leitura sócio-histórica da memória ao conjunto de representações mobilizadas nas coleções didáticas de História, aproximamo-nos de indícios e testemunhos dotados de sentidos históricos que, quando problematizados, tornam visíveis formas persistentes de violência epistêmica e pedagógica às quais culturas como as ameríndias têm sido submetidas ao longo do tempo. Tais indícios revelam a continuidade de um regime de representação — aqui, de natureza didático-escolar — responsável por organizar e estabilizar memórias historicamente limítrofes e estigmatizantes sobre as trajetórias das comunidades originárias.

Nesse contexto, o conceito que perpassa todo o nosso percurso investigativo — o de regime de representação e de memória — implica necessariamente considerar o papel desempenhado pelos fenômenos mnemônicos na constituição da dimensão representacional de nosso objeto. É a partir dessa chave analítica que nos tornamos atentos aos problemas de memória suscitados pelos signos quando se expressam linguisticamente e, assim, consolidam convenções específicas destinadas a educar, normatizar e legitimar saberes e práticas no interior das instituições escolares.

Com efeito, lembrar e esquecer constituem processos indissociáveis. Nenhuma memória social, histórica ou individual é capaz de se sustentar pela preservação integral das experiências acumuladas na vida coletiva. O esquecimento, portanto, cumpre uma função biológica e psicossocial indispensável à organização da existência comum. Todavia, o esquecimento também se converte em objeto de disputa e, enquanto tal, pode ser intencionalmente produzido. Le Goff (2013) denomina esse fenômeno de amnésia social, permitindo compreender como determinadas lembranças são atenuadas ou apagadas da memória oficial, institucional e hegemônica, frequentemente instrumentalizada por elites interessadas em monopolizar os usos do passado.

Essas disputas tornam visíveis as instâncias nas quais se articulam, de modo tenso e desigual, relações de dominação e resistência. A memória, concretizada nas práticas sociais e nos espaços de sociabilidade, configura-se, assim, como um campo atravessado por historicidades contraditórias e dialéticas, que contribuem para a monumentalização de certas lembranças e para a invenção de passados favoráveis à manutenção das ordens sociais ao longo do tempo. Tal monumentalização torna-se possível porque grupos dominantes produzem as condições de reprodução dessas relações de poder — ainda que não eliminem as resistências das camadas subalternizadas —, entre outras estratégias, pelo controle do saber e das formas de sua circulação, ensino e legitimação, como ocorre nos artefatos culturais e pedagógicos, a exemplo dos livros didáticos.

Nessa direção, Eric Hobsbawm (2013) adverte para os efeitos ideológicos e para os apelos identitários extremados — de caráter nacionalista, étnico ou fundamentalista — que se disseminam socialmente a partir dos usos do discurso histórico no presente. Nessas circunstâncias, o passado é mobilizado para legitimar e oferecer uma imagem glorificada e reconfortante a um presente marcado por carências simbólicas e disputas identitárias. “O passado é um elemento essencial, talvez o elemento essencial nessas ideologias. Se não há nenhum passado satisfatório, sempre é possível inventá-lo” (Hobsbawm, 2013, p. 18).

À luz disso, os usos do passado tornam-se especialmente problemáticos quando mobilizados por paixões políticas e por formas de fanatismo identitário. Nesses contextos, o passado é intencionalmente construído para responder a apelos ideológicos extremados, funcionando como instrumento coercitivo de legitimação de forças sociais interessadas em impor projetos particulares de poder. É o que se verifica, por exemplo, nos discursos e práticas de instâncias governamentais brasileiras que, ao longo da história nacional, promoveram políticas sistemáticas de assimilação e extermínio das populações indígenas, reiteradamente justificadas sob os signos da civilização, do progresso e da modernização. Tais discursos sustentaram, de modo recorrente, a continuidade de práticas de caráter genocida, ainda que sob roupagens discursivas distintas (Cunha, 2012; Almeida, 2010).

Considerando que a memória participa ativamente da construção de identidades e de políticas identitárias, reconhecemos que a própria identidade indígena esteve — e permanece — em disputa no interior das instâncias estatais brasileiras. No plano jurídico-constitucional, ser indígena passou a significar a condição de sujeito de direitos a serem garantidos pelo Estado e pela sociedade. Contudo, esse reconhecimento formal convive com impasses históricos persistentes, sobretudo no que diz respeito à demarcação dos territórios indígenas, um direito constantemente reivindicado e sistematicamente postergado. Nesse cenário, a identidade indígena se difunde socialmente como uma representação em disputa, inclusive no âmbito da cultura escolar, onde frequentemente é reduzida a um purismo identitário fixo, associado quase exclusivamente ao signo da natureza e a imagens comportamentais cristalizadas pelas experiências coloniais de outrora (Gonzaga, 2022; Munduruku, 2009).

Esses signos e imagens caracterizam, com frequência, o lugar atribuído às culturas ameríndias no interior da historiografia didático-escolar, formulada com finalidades educativas, mas ainda amplamente estruturada por narrativas eurocêntricas e colonialistas. Resultantes da convergência de interesses mercadológicos, educacionais e estatais, as coleções didáticas constituem fontes privilegiadas de análise, uma vez que condensam múltiplas linguagens responsáveis por veicular narrativas históricas e pedagógicas que, não raro, se apresentam de forma unilateral e restritiva quanto à diversidade da experiência histórica ensinável nos sistemas educacionais brasileiros. Desses artefatos emana um repertório de representações de amplo alcance social, pois historicamente ocupam o lugar de principal recurso pedagógico nas aulas de História, difundindo-se de maneira capilarizada nos usos e apropriações de estudantes e docentes (Bittencourt, 2019).

A amplitude desse alcance social evidencia a função pública exercida pelas coleções didáticas na produção e circulação de uma história escolar amplamente compartilhada ao

longo dos processos de escolarização. Sob essa perspectiva, os livros didáticos reivindicam um lugar relevante de memória, sobretudo quando consideramos sua função formativa e o modo como acompanham, continuamente, as trajetórias escolares de estudantes e professores, em especial no contexto da escola pública. As memórias por eles evocadas tendem a consolidar signos responsáveis pela disseminação pública de lembranças frequentemente monológicas, ancoradas em narrativas únicas que transformam as experiências humanas do passado — e os sujeitos que as protagonizaram — em objetos de simplificação e estereotipização (Adichie, 2019).

Por sua vez, os lugares de memória

São lugares, com efeito nos três sentidos da palavra, material, simbólico e funcional, simultaneamente, somente em graus diversos. Mesmo um lugar de aparência puramente material, como um depósito de arquivos, só é lugar de memória se a imaginação o investe de uma aura simbólica. Mesmo um lugar puramente funcional, como um manual de aula, um testamento, uma associação de antigos combatentes, só entra na categoria se for objeto de um ritual (Nora, 1993, p. 21).

As coleções pedagógicas são lugares de memória constituídos simultaneamente por dimensões materiais, simbólicas e funcionais. São materiais na medida em que possuem uma existência física concreta; simbólicas porque mobilizam repertórios de significados historicamente negociados no interior de formações culturais específicas; e funcionais porque desempenham uma função prática e explicitamente instrutiva. Essas dimensões, articuladas entre si, definem os lugares de memória que as coleções ativam ao produzir representações do passado que se tornam objeto de interesse, seleção e disputa no presente, a partir do qual se organizam os processos de lembrança e esquecimento. “Diferentemente de todos os objetos da história, os lugares de memória não têm referentes na realidade. Ou melhor, eles são, eles mesmos, seu próprio referente, sinais que devolvem a si mesmos, sinais em estado puro” (Nora, 1993, p. 28).

Na prática, essa identificação teórica nos conduz à compreensão de que a historiografia didática consagra seus próprios referentes e opera sobre uma realidade que ela mesma constrói e, em certa medida, distorce. É inegável que a memória humana também testemunha fatos e acontecimentos por meio de experiências revividas e reorganizadas no ato de lembrar, capazes de produzir indícios, rastros e evidências de frações do passado. Não é, porém, nesse registro que mobilizamos o livro didático de História como lugar de memória. Aqui, a memória diz respeito, sobretudo aos processos de lembrança e esquecimento frequentemente dissociados de passados deliberadamente desfigurados em função de usos, abusos e manipulações realizados no presente, que seleciona, omite, silencia e reconfigura.

Nesse sentido, os usos públicos da memória expressam disputas institucionais e oficiais, bem como conflitos coletivos informalmente organizados, materializados em enquadramentos mnemônicos produzidos pela memória nacional ou oficial. Tais enquadramentos orientam a escolha de signos do passado alinhados aos interesses de uma escrita da história que instrumentaliza a memória como forma de dominação, voltada à coesão interna e à defesa de fronteiras culturais e territoriais. Fala-se, assim, em enquadramento da memória porque ela é moldada por quadros de representação que oferecem um passado funcional ao presente e, por isso mesmo, seletivamente distorcido e reinterpretado conforme as demandas políticas do presente e as projeções de futuro. Esse processo mobiliza forte apelo cognitivo e afetivo junto ao público, para o qual a memória oficial tende a representar a nação como uma totalidade homogênea, em detrimento da pluralidade de identidades culturais, negando, reprimindo ou silenciando existências consideradas incompatíveis com projetos nacionais hegemônicos (Pollak, 1989; Guimarães, 1988).

O esforço de desmistificação dessa disputa oficial em torno do passado lembrado e esquecido impulsionou, desde ao menos a segunda metade do século XX, em diferentes contextos, a investigação de vozes, discursos e memórias marginalizadas frente à historiografia oficial. Ainda assim, estudos que tomam as coleções escolares como objeto de análise evidenciam a persistência de elementos historiográficos didatizados que sustentam uma narrativa da história do Brasil majoritariamente monológica, apoiada em um discurso de diversidade esvaziado, frágil em sua formulação e estereotipado em sua expressão. Nesse quadro, imagens dos povos indígenas continuam a se repetir de modo recorrente nas páginas dos livros didáticos.

À luz dessa problemática, a perspectiva semiótica que assumimos permite compreender os conteúdos iconográficos para além de seu suporte material imediato, considerando também os efeitos cognitivos e afetivos que a materialidade do representado produz nos interlocutores. A visualidade concreta suscita sensações e ativa processos cognitivos; assim, os signos imagéticos, como quaisquer outros, mobilizam a memória enquanto dispositivo psicossocial responsável por fixar determinadas representações nos atos de lembrança, ao mesmo tempo em que produzem esquecimentos e desconsideram outras possibilidades de significação do objeto.

Desse modo, os signos historiográficos didatizados nas coleções escolares contribuem de forma significativa para a circulação de narrativas desajustadas e potencialmente nocivas às comunidades originárias. Tais narrativas são perigosas porque enquadram as experiências indígenas em um repertório imagético que passa a produzir seus próprios referentes,

estabelecendo parâmetros do que significa ser historicamente indígena nos registros da história ensinável e ensinada no Brasil contemporâneo.

Essa problemática adquire maior densidade quando analisada a partir do regime de representação e de memória, uma vez que o representado e o recordado incidem diretamente sobre os modos de apropriação dos signos, que passam a operar com relativa autonomia na reprodução das lembranças atualizadas e materializadas nas páginas das coleções escolares de História.

É nesse horizonte que se tornam inteligíveis os problemas identitários decorrentes da permanência de determinados signos em lugares de memória como os livros didáticos. As identidades sociais configuram-se, assim, como fenômenos por meio dos quais o memorado busca se afirmar e se estabilizar no interior das sociedades históricas. “Por identidades coletivas, estou aludindo a todos os investimentos que um grupo deve fazer ao longo do tempo, todo o trabalho necessário para dar a cada membro do grupo — quer se trate de família ou de nação — sentimento de unidade, de continuidade e de coerência” (Pollak, 1992, p. 207). No plano coletivo, compreendemos a identidade como um marcador existencial que emerge dos sentimentos e desejos de pertença, estruturando entre os indivíduos um senso compartilhado de unidade, identificação social e orientação política.

Nessa chave analítica, ao reconhecermos que a identidade é produzida pela linguagem — por meio de discursos, signos e práticas que instituem formas historicamente situadas de viver, pensar, agir e existir —, a cultura passa a ocupar lugar central nos processos pelos quais os grupos elaboram, negociam e procuram estabilizar seus referenciais identitários. Como assinala Stuart Hall (2006), as identidades encontram-se profundamente imbricadas nos processos de representação, estando sempre localizadas no tempo e no espaço simbólicos. Disso decorre que tanto os significados quanto as identidades são intrinsecamente instáveis: enquanto os primeiros permanecem em permanente disputa, as segundas, mesmo quando aspiram à fixidez, são continuamente atravessadas pela polifonia da diferença. Por conseguinte,

O argumento que estarei considerando aqui é que, na verdade, as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação. Nós só sabemos o que significa ser “inglês” devido ao modo como a “inglesidade” (*Englishness*) veio a ser representada - como um conjunto de significados - pela cultura nacional inglesa. Segue-se que a nação não é apenas uma entidade política mas algo que produz sentidos — *um sistema de representação cultural*. As pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação; elas participam da *idéia* da nação tal como representada em sua cultura nacional (Hall, 2006, p. 48-49).

Em termos gerais, a proposta teórica central desta dissertação assenta-se na dialética entre representação e memória, compreendidas como dimensões articuladas em um regime de natureza sistêmica. Tal regime, em seu alcance hermenêutico e heurístico, permite-nos interrogar os signos historiográficos didatizados a partir da linguagem.

Sustentamos que a linguagem não se reduz a uma função comunicativa, mas opera como um dispositivo estruturante que media as relações individuais e coletivas com a realidade. É por meio dela que os sujeitos procuram apreender, significar e transformar simbolicamente um mundo que, em grande medida, permanece opaco à compreensão imediata. Ao produzir e organizar sentidos, a linguagem orienta as formas pelas quais nos situamos no tempo e no espaço, forjando existências inscritas em experiências históricas e sociais concretas.

A orientação proporcionada por um regime simultaneamente representado e lembrado torna-se possível porque se ancora em processos compartilhados de inteligibilidade e (re)interpretação. A memória, nesse contexto, atua como força de continuidade, investindo os signos de um impulso à permanência e reinscrevendo-os em temporalidades e espacialidades simbólicas relativamente estáveis. É por esse mecanismo que as coleções didáticas de história consolidam campos simbólicos específicos, notadamente aqueles que sustentam representações hegemônicas acerca dos povos acêntricos.

Com base na arquitetura teórico-conceitual desenvolvida nas seções anteriores, passamos a articular os princípios epistemológicos necessários à análise da fonte empírica selecionada. A coleção didática *Multiverso* (PNLD 2021), da área de Ciências Humanas, constitui o documento de referência do percurso teórico-metodológico adotado, cujo objetivo consiste em problematizar as imagens dos povos indígenas a partir do Regime de Representação e de Memória; assim como o Edital Convocatório (Brasil, 2019) e o Guia Digital do PNLD (Brasil, 2021) representam a matéria de análise documental que fomenta nossa investigação nas etapas seguintes.

Importa assinalar que, enquanto artefato situado em uma temporalidade de curta duração, a coleção não esgota nem materializa plenamente o regime em questão. Ainda assim, ela condensa regularidades amplamente identificadas pela literatura especializada no Estado do Conhecimento, o que a qualifica como suporte empírico pertinente para sustentar o recorte categorial e o deslocamento histórico aqui propostos.

5 A COLEÇÃO MULTIVERSO — CIÊNCIAS HUMANAS (FTD/PNLD 2021) ENTRE IMAGENS E MEMÓRIAS DA TEMÁTICA INDÍGENA SOB O ABRIGO DA ESCRITA AMERÍNDIA

Figura 13 – Menina yanomami e bandeira do Brasil



Fonte: Claudia Andujar, em <https://artsandculture.google.com/asset/menina-yanomami-e-a-bandeira-do-brasil-claudia-andujar/yQHqCMT5suR0NQ?hl=pt-BRhttps://artsandculture.google.com/asset/menina-yanomami-e-a-bandeira-do-brasil-claudia-andujar/yQHqCMT5suR0NQ?hl=pt-BR>

Figura 14 – Lideranças indígenas, 1983



Fonte: Moreira Mariz, em <https://artsandculture.google.com/asset/lideran%C3%A7as-ind%C3%ADgenas->

[...] olhava a foto com atenção, sem nem piscar. O Exame cuidadoso a fez perceber que havia granulações ásperas semelhantes a pequenos pontos coloridos. Formavam um simples aglomerado de cores naquele pedaço de papel quadrado, mas nele sentia, sons, brisa, sensações, emoções e até o ar de uma época. Perguntou-se em que lugar desses minúsculos pontos teriam sido armazenadas tantas informações.

Sanaka Hiiragi, p. 22-23, 2015

Ao inaugurarmos o coração desta dissertação, as duas fotografias — *Menina Yanomami e a bandeira do Brasil* (Claudia Andujar, 1987) e o retrato de *Lideranças indígenas* (Moreira Mariz) — não se apresentam como meros documentos, mas enquanto campos semióticos intensos, mediante o qual se condensam camadas de memória, poder, desejo e conflitos que atravessam a presença indígena na cena pública brasileira. A experiência de olhar esses registros — atentar para as texturas, as granulações, as cores e as presenças que parecem emergir do papel — nos remete àquele gesto constante de escutar e sentir, mesmo antes de saber.

No primeiro registro, a menina Yanomami com a bandeira nacional não é apenas figura; ela encarna um enigma visual: a bandeira, símbolo de um Estado que historicamente negou e violentou populações originárias, torna-se, nas mãos e no corpo de uma criança indígena, um signo ambíguo de pertencimento e de tensão histórica. A fotografia foi símbolo de uma campanha crucial pelos direitos indígenas na Assembleia Constituinte brasileira em 1987, marcando um momento de luta e visibilidade política durante a elaboração do Capítulo dos Índios na Constituição de 1988 (Rodrigues, 2020).

Ao olhar essa imagem, o que vemos e o que nos olha — ou o que tentamos apreender — é o sujeito indígena no limiar entre ser visto e ser moldado por um olhar que não lhe pertence. A bandeira brasileira, colocada no polo semântico do Estado-nação, é tanto um símbolo de inclusão política quanto um vestígio de violências históricas e coloniais que sobrepõem identidades indígenas a um projeto nacional hegemônico. A menina, assim, converte-se em signo não de si mesma unicamente, mas de uma política de visibilidade em que o indígena aparece para o outro, mediado por expectativas, esperanças e hegemonias nacionais.

No segundo retrato, as *Lideranças indígenas* — muitas das quais são vozes e corpos que articulam resistências contemporâneas — também nos confrontam com essa ambiguidade da fonte visual. Os gestos firmes, os olhares diretos ou pensativos traduzem, novamente, uma tensão entre presença e representação. Aqui, as figuras não são meros objetos de observação, mas agentes discursivos, que se inscrevem na cena como sujeitos de uma política de

existências e de reconhecimento. A fotografia, assim, não captura apenas rostos, mas histórias de estratégias políticas, de memória comunitária, de reafirmação de territórios e de línguas ancestrais. Ao mesmo tempo, ela permanece marcada pela condição de produção visual que, frequentemente, traduz indígenas por meio de categorias alheias a seus regimes próprios de significação.

A passagem sobre olhar a imagem e perceber “granulações ásperas [...] e sentir [...] o ar de uma época” é particularmente produtiva aqui: ela nos lembra que cada ponto de cor, cada textura na superfície fotográfica, é porta de entrada para uma narrativa histórica e afetiva. Nesses sinais microscópicos emergem o tempo da luta Yanomami por reconhecimento e direitos, assim como a longa tradição de imagens indígenas mediadas por olhares externos — sejam coloniais, etnográficos ou jornalísticos. Em ambos os casos, o que se confronta é a impossibilidade de separar o sujeito ameríndio de sua mediação visual: suas presenças são percebidas e reinterpretadas em uma teia que mobiliza alianças, resistências e tensões.

Interpretar essas fotografias, então, é perceber que o que nelas pulsa não é a neutralidade de um registro, mas a conversa entre presença e ausência, entre voz e escrita visual, entre visibilidade e regimes de poder. Cada “aglomerado de cores” transcende sua materialidade e se torna um testemunho de épocas e modos de vida que insistem em existir, apesar das reduções e dos enquadramentos que tentam capturá-los. É nesse movimento de escuta sensível que inauguramos nossa reflexão: não apenas ver, mas sentir e interrogar, para compreender como essas imagens — fragmentos de um passado e de um presente — continuam a moldar a nossa compreensão do que significa ser indígena no Brasil.

À luz disso, a temática indígena, quando inscrita nos livros didáticos de História, manifesta-se enquanto campo privilegiado para a observação das disputas simbólicas que atravessam a cultura histórica escolar no Brasil. Esses materiais não se limitam à veiculação de conteúdos curriculares, mas participam ativamente da produção de sentidos sobre o passado, organizando memórias, hierarquizando experiências e instituindo regimes de visibilidade e invisibilidade que incidem diretamente sobre a formação da consciência histórica dos estudantes. Nessa perspectiva, compreendemos o livro didático como um artefato cultural complexo, situado na intersecção entre políticas públicas educacionais, prescrições curriculares, interesses editoriais e práticas pedagógicas, o que o torna um objeto analítico central para a compreensão dos modos pelos quais determinadas narrativas históricas são legitimadas e naturalizadas no espaço escolar.

Tomamos como fonte primária desta partitura da pesquisa a *Coleção Multiverso — Ciências Humanas* (FTD/PNLD 2021), aprovada no âmbito do Programa Nacional do Livro e

do Material Didático, política pública que estrutura, em larga escala, a produção, a avaliação e a circulação dos livros didáticos no país. Ao regulamentar critérios técnicos, pedagógicos, éticos e gráficos, o PNLD institui um modelo normativo de material escolar que expressa expectativas estatais acerca do conhecimento histórico considerado legítimo, bem como dos modos adequados de representá-lo. Assim, analisar uma coleção pedagógica aprovada pelo programa implica examinar não apenas seus conteúdos explícitos, mas também as mediações políticas, institucionais e mercadológicas que condicionam sua materialidade, sua organização discursiva e suas escolhas iconográficas.

No interior desse quadro normativo, as imagens assumem papel decisivo. Fotografias, ilustrações, mapas e reproduções artísticas não operam como simples adornos do texto escrito, mas como signos densamente temporalizados, capazes de condensar interpretações históricas, valores culturais e modelos de inteligibilidade do passado e do presente. Inseridas na narrativa didática, essas imagens participam da economia visual da cultura histórica escolar, orientando o olhar, modulando a percepção e ativando imagens de memória que interferem diretamente nos processos cognitivos e formativos dos estudantes. Desse modo, sustentamos que a análise da iconografia presente nas edições escolares é fundamental para compreender como se constroem representações históricas e identitárias no contexto da escolarização.

É nesse ponto que a temática indígena adquire centralidade analítica. Historicamente marcada por narrativas eurocêntricas, colonialistas e homogeneizadoras, a representação dos povos indígenas nos materiais didáticos tem sido atravessada por estereótipos persistentes que os associam à natureza, à imobilidade cultural e a (percepção) de um passado intransigente. Embora os marcos legais recentes — como a legislação que institui o ensino de história e cultura indígena e os princípios éticos explicitados nos editais do PNLD — indiquem um compromisso formal com a valorização da diversidade étnico-cultural e com a superação de preconceitos, reconhecemos a necessidade de investigar em que medida tais diretrizes se efetivam na materialidade das obras escolares, sobretudo no plano visual, representacional e mnemônico.

Paralelamente a essa problemática, mobilizamos a literatura indígena contemporânea — compreendida como escrita ameríndia produzida por autores indígenas — como um eixo teórico e interpretativo fundamental de nossa análise. Ao lado da leitura das imagens didáticas (Santaella, 2012), a literatura indígena comparece como um regime narrativo alternativo, capaz de tensionar as representações cristalizadas nos exemplares escolares e de reconfigurar os modos de enunciação da memória indígena. Trata-se de uma produção literária que se inscreve no *entrelugar* da oralidade e da escrita, articulando memória, testemunho,

experiência histórica e afirmação identitária, ao mesmo tempo em que reivindica o direito à autoria e à auto inscrição no campo da cultura letrada.

Nesse sentido, não mobilizamos a escrita ameríndia apenas como objeto literário, mas como prática epistemológica que confronta as formas hegemônicas de narrar a história indígena. Ao produzir narrativas ancoradas na experiência vivida, na memória coletiva e na cosmologia dos povos originários, a literatura indígena oferece outras chaves de leitura para o passado e o presente, desestabilizando os enquadramentos estereotipados que frequentemente orientam a didatização da temática indígena. Ela atua, assim, como contraponto crítico às representações imagéticas e discursivas presentes nos livros didáticos, evidenciando silenciamentos, simplificações e assimetrias que perpassam a cultura histórica escolar.

A partir dessa articulação, propomos uma análise que conjuga três dimensões indissociáveis: a política pública do livro didático, a economia visual das representações indígenas e o lugar da literatura indígena como forma de resistência narrativa e de produção de memória. Metodologicamente, ancoramo-nos na análise documental e na semiótica, compreendendo as imagens como signos produtores de efeitos de sentido e orientadores de práticas interpretativas, e os textos — literários ou didáticos — como espaços de disputa simbólica nos quais se negociam identidades, temporalidades e projetos de sociedade.

Ao interrogarmos as imagens e os discursos que atravessam a *Coleção Multiverso — Ciências Humanas*, em diálogo com a escrita ameríndia, buscamos compreender quais indígenas são (in)visibilizados, quais experiências são (des)legitimadas e quais memórias são marginalizadas no processo de escolarização. Em última instância, pretendemos refletir sobre os limites e as possibilidades do ensino de História no enfrentamento das heranças coloniais ainda presentes nas narrativas escolares e sobre o potencial da literatura indígena para reconfigurar os horizontes de compreensão histórica, contribuindo para uma educação mais plural, crítica e sensível à diversidade inerente à sociedade brasileira.

5.1 POLÍTICA PÚBLICA E PRODUTO EDITORIAL — OS LIVROS DIDÁTICOS ENTRE PRÁTICAS E PRESCRIÇÕES

A cultura histórica escolar constitui um conceito-chave para a análise de nossa fonte documental primária, a *Coleção Multiverso — Ciências Humanas* (FTD/PNLD 2021). Recorremos a essa categoria em razão de seu potencial heurístico e hermenêutico, que permite compreender de modo mais preciso os saberes que estruturam a escolarização básica,

especialmente aqueles relacionados ao ensino e à aprendizagem da História tal como são mediados pelos livros didáticos.

Os saberes históricos ali apresentados resultam de um processo de didatização e transposição para o espaço escolar, no qual incidem tanto diretrizes pedagógicas quanto condicionantes de ordem mercadológica e estatal. Os livros didáticos configuram-se, assim, como objetos híbridos: ao mesmo tempo produtos comercializáveis e artefatos pedagógicos e culturais complexos (Bittencourt, 2019). Por essa razão, sua análise não deve restringir-se à cultura escolar de referência, pois tais obras também incorporam regulamentações estatais e negociações mercantis que fundamentam o modelo de livro escolar adotado em larga escala no país.

Nessa perspectiva, a consideração do Programa Nacional do Livro e do Material Didático evidencia o ponto de convergência entre essas instâncias. O Estado brasileiro desempenha papel central na operacionalização dessa política pública educacional, sobretudo por meio da elaboração de editais que regulam a avaliação, a seleção e a aquisição das obras submetidas pelas editoras. Essas, por sua vez, participam do processo com o objetivo de inserir seus materiais nas redes escolares por meio de financiamento público.

Dessa forma, o Estado atua como instância normativa e fiscalizadora da produção dos livros didáticos, ao exigir conformidade com legislações e documentos orientadores dos sistemas de ensino. Os princípios e critérios definidos nos editais do PNLD expressam, assim, uma expectativa estatal de material didático, concebida no âmbito da política pública e concretizada no percurso editorial das obras. Esse processo revela as tensões e negociações entre agentes estatais e editoriais, responsáveis por estruturar o mercado do livro didático e por disputar a circulação de um objeto que, nessa lógica, assume simultaneamente o estatuto de produto de consumo e de instrumento de política pública educacional. Para tanto,

No cenário educacional brasileiro contemporâneo, a elaboração e a difusão de livros didáticos compõem um panorama intrincado e diversificado. Esse contexto envolve uma interação dinâmica entre autores, editoras, setor editorial especializado, grupos educacionais, mercado financeiro e políticas públicas, demandando uma compreensão aprofundada das dinâmicas e das relações de poder em jogo. Os diversos agentes que participam da produção dos livros didáticos estão constantemente envolvidos em disputas e negociações por recursos simbólicos e materiais, influenciando as estratégias e práticas que orientam o mercado editorial educacional (Zeferino *et al.*, 2024, p. 16).

Interpretamos essa rede de produção multifacetada como uma evidência histórica circunstancial das complexas relações que conferem sentido e significado às distintas práticas por meio das quais as coleções são política e economicamente produzidas e pedagogicamente mobilizadas. Nessa perspectiva, tal percurso demanda apreciação analítica rigorosa, a fim de

desmistificarmos as relações de poder que tensionam a cultura histórica escolar da qual os livros didáticos são expressões. Amiúde, “A política pública do livro didático apresenta uma oferta direta de insumos educacionais aos grupos privados. Dessa forma, observamos uma situação em que o dever do Estado e o direito do cidadão são influenciados e controlados pelo mercado privado” (Zeferino *et al.*, 2024, p. 17).

Reconhecemos que a função fiscalizadora do Estado é fundamental para a regulamentação da qualidade dos livros didáticos. Contudo, a literatura especializada evidencia a recorrência histórica da participação de determinados grupos editoriais nas sucessivas edições do PNLD. Esse dado pode ser interpretado, de um lado, como indício da capacidade dessas empresas de atender de forma sistemática às exigências normativas expressas nos editais de convocação e avaliação. De outro, pode igualmente apontar para práticas avaliativas estatais relativamente condescendentes, que acabam por legitimar a consolidação de um modelo de obra-padrão, reiteradamente privilegiado pelos elevados índices de aquisição e distribuição. Ademais, tal recorrência pode revelar a habilidade dos principais oligopólios editoriais em adaptar-se — e, em certa medida, contornar — o funcionamento das exigências estatais, sustentando posições de liderança em um mercado no qual as demandas econômicas tendem a se sobrepor a outros critérios (Zeferino *et al.*, 2024; Stamatto; Caimi, 2016; Cassiano, 2013).

É nesse cenário que situamos a atuação da editora francesa FTD. Fundada em 1902, a empresa integra o Grupo Marista e homenageia Frère Théophane Durand, então superior-geral da Congregação. Com presença em 81 países, o grupo mantém participação histórica no mercado editorial brasileiro, sobretudo por intermédio da FTD, que se consolidou como uma das principais editoras de livros didáticos desde a criação do PNLD em 1985. O fato de seu primeiro livro publicado no Brasil datar de 1902 confere à empresa o estatuto de editora estrangeira mais antiga ainda em posição de destaque no mercado contemporâneo. Na transição do século XX para o XXI, a empresa fortaleceu-se como um dos principais oligopólios do setor, ampliando seu capital por meio da incorporação e associação a outras editoras, como a Quinteto, e expandindo significativamente a comercialização de exemplares junto ao poder público (Cassiano, 2013).

Além disso, a FTD destacou-se pela adoção precoce de estratégias de promoção de seus materiais didáticos. A exemplo de outras empresas que concentram o mercado — como Saraiva, Moderna e Ática —, a editora desenvolveu práticas comerciais voltadas à interpelação direta de professores da rede pública, operando como formas de divulgação extraoficial e, em grande medida, clandestina das obras. Representantes dessas editoras

passam a atuar nos curtos períodos destinados à escolha docente das coleções aprovadas no Guia do PNLD, contribuindo para a constituição de uma rede de sociabilidades que favorece o êxito comercial de determinadas coleções em detrimento de outras. Essas práticas evidenciam, ainda, a incorporação das demandas mercadológicas à própria cultura escolar (Cassiano, 2013).

Diante desse quadro, propomos uma análise dirigida de alguns elementos do edital convocatório e avaliativo do PNLD 2021, mobilizando também indícios presentes no Guia Digital. Essa abordagem nos permitirá problematizar as representações e memórias materializadas na coleção selecionada, bem como compreender, ainda que de forma inicial, a complexidade do processo de produção dos volumes analisados, que extrapola tanto a materialidade da obra quanto os limites estritos da cultura escolar. Interrogamo-nos, assim, sobre os papéis desempenhados pelo Estado brasileiro e pelo mercado editorial na produção, avaliação e aprovação dos livros didáticos, e sobre os modos pelos quais essa dupla interferência se inscreve na materialidade das obras que circulam no cotidiano escolar.

5.1.1 Apontamentos do Edital de Convocação e do Guia Digital do PNLD 2021

O Edital de Convocação nº 03/2019 é o principal instrumento normativo que orienta a participação das editoras na edição do PNLD 2021, destinada ao Ensino Médio da Educação Básica. Nesse documento, o Estado define os critérios, procedimentos e exigências que estruturam a inscrição, a avaliação e a aquisição de obras didáticas, literárias e de recursos digitais no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático. A análise dessa fonte documental permite-nos compreender objetivamente como o Estado atua como instância reguladora da produção editorial escolar, controlando as etapas de avaliação, seleção e distribuição dos materiais produzidos pelo mercado editorial.

Essa chave de leitura possibilita situarmos nossa fonte primária — a *Coleção Multiverso* — não apenas como produtos pedagógicos, mas também como expressões concretas de uma política pública educacional. Trata-se de materiais cuja forma, conteúdo e circulação resultam de relações institucionais específicas estabelecidas entre o Estado e as editoras ao longo do processo produtivo, mediadas por normas, critérios e dispositivos técnicos.

Do ponto de vista organizacional, o edital estrutura-se em 16 itens, acompanhados de subitens e 21 anexos, que ordenam sequencialmente todas as etapas do programa. Inicialmente, são definidos o objeto do edital, as características exigidas das obras, os critérios

de acessibilidade, as condições de participação e os prazos e procedimentos de inscrição, incluindo o uso do Sistema de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC).

Em seguida, o documento regulamenta as fases de triagem e avaliação pedagógica, estabelece os critérios que orientam a escolha das obras a partir do Guia Digital do PNLD 2021 e detalha os procedimentos de habilitação das editoras. As etapas finais dizem respeito à negociação dos preços, à formalização dos contratos administrativos, à produção, ao controle de qualidade e à distribuição dos materiais, encerrando-se com disposições gerais que consolidam as exigências do processo.

Essa organização evidencia que o edital não se limita a normatizar aspectos técnicos, mas estrutura um percurso completo de produção e circulação do livro didático, no qual o Estado intervém de maneira decisiva. Compreender esse percurso é fundamental para analisarmos criticamente as coleções Multiverso, uma vez que suas materialidades, conteúdos e usos pedagógicos são atravessados pelas mediações próprias dessa política pública.

Também corrobora com essa descrição Stamatto e Caimi (2016, p. 236),

O Edital contempla um conjunto de especificações técnicas e pedagógicas que indicam desde a tipologia das obras a serem inscritas, os componentes curriculares, as etapas e prazos, as condições de participação das editoras, até as orientações e exigências de ordem pedagógica que regem a avaliação. O processo avaliativo se estende em três principais etapas: a triagem, a pré-análise e a avaliação pedagógica. Todos esses procedimentos são definidos em conformidade com o Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010 e com a legislação educacional vigente.

Ainda em conformidade com tal fonte, os 6 volumes das coleções, organizados pelas áreas do conhecimento instituídas pela BNCC, não devem ser sequenciados, pois “Cada volume deve ser autocontido no que se refere à progressão das abordagens das habilidades e das competências específicas, assim como da articulação com as competências gerais, com os temas contemporâneos e com as culturas juvenis, conforme indicado pela BNCC” (Brasil, 2019, p. 5). Além disso, o edital determina que as obras didáticas específicas sejam compostas por livros reutilizáveis, com ciclo de utilização de três anos. No âmbito da avaliação pedagógica, constituem-se equipes responsáveis por emitir pareceres técnicos que podem resultar na aprovação das obras, na aprovação condicionada à correção de inadequações pontuais ou na reprovação.

No conjunto dos anexos, dedicamos atenção especial aos anexos 3 e 5, pois neles se concentram as especificações técnicas e os critérios gerais e específicos aplicáveis às coleções. Esses dispositivos tornam visível a dimensão editorial e curricular do livro didático, ao projetarem um modelo de organização do conhecimento escolar sustentado por princípios

de ordenamento, continuidade, sequenciação, progressão e gradualidade, aos quais as obras devem responder (Stamatto; Caimi, 2016).

Nessa perspectiva, o Anexo III reúne os critérios gerais e específicos de avaliação. Logo em seu item inicial, explicita-se o alinhamento do PNLD 2021 à Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, bem como à Base Nacional Comum Curricular, especialmente no que se refere às competências e habilidades ali normatizadas. Em seguida, o documento detalha os critérios eliminatórios comuns a todas as obras, enfatizando a obrigatoriedade de adesão das coleções ao conjunto de leis que regulam a educação pública brasileira e aos demais documentos normativos que orientam o campo educacional.

Para além desses aspectos, detemo-nos no subitem 2.1.2, que estabelece princípios éticos de caráter obrigatório no processo avaliativo. A seguir, reproduzimos integralmente tais princípios:

2.1.2.1. Em decorrência do marco legal supracitado, a obra didática deve:

- a. **Estar livre de estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, de deficiência, religioso, assim como de qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de direitos humanos.**
- b. Estar livre de doutrinação religiosa, política ou ideológica, respeitando o caráter laico e autônomo do ensino público.
- c. Promover, ao longo da obra, pluralismo de ideias que impeça qualquer forma de doutrinação.
- d. **Promover positivamente a imagem de afrodescendentes e indígenas, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, ao longo da obra, com o intuito explícito de valorizar sua visibilidade e protagonismo social.**
- e. Promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, ao longo da obra, com o intuito explícito de valorizar sua visibilidade e protagonismo social, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher.
- f. **Promover positivamente a cultura e a história afro-brasileira, quilombola, dos povos indígenas e dos povos do campo, ao longo da obra, com o intuito explícito de valorizar seus saberes, conhecimentos, tradições, organizações, valores e formas de participação social.**
- g. **Representar a diversidade social, histórica, política, econômica, demográfica e cultural do Brasil com o intuito explícito de subsidiar a análise crítica, criativa e propositiva da realidade brasileira.**
- h. Representar as diferenças sociais, históricas, políticas, econômicas, demográficas e culturais de outros povos e países com o intuito explícito de subsidiar a análise crítica, criativa e propositiva da realidade brasileira em comparação com o resto do mundo.
- i. Promover, ao longo da obra, práticas (orais e escritas) de argumentação fundamentada em dados científicos a respeito dos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano.
- j. **Estar isenta de imagens e textos que contenham violência sem a devida justificativa pedagógica (de forma homóloga à isenção de publicidade, de marcas, produtos ou serviços comerciais, sem a devida justificativa pedagógica, conforme disposto no parecer supracitado, CEB nº 15/2000) (Brasil, 2019, p. 52, grifos nosso).**

As exigências destacadas em negrito são aquelas que orientam diretamente nossa análise. A primeira delas condiciona as demais, pois a exigência de completa ausência de estereótipos — sobretudo de natureza étnico-racial — mostra-se, no caso da temática indígena presente na *Coleção Multiverso*, uma demanda avaliativa mais normativa do que efetivamente exequível. Partimos da hipótese de que o estereótipo opera como um recurso epistemológico recorrente e, em certa medida, inevitável nos livros didáticos, assim como em toda tentativa humana de comunicar formas de conhecer a realidade. Diante da complexidade histórica, social, cultural e étnica das sociedades indígenas no Brasil, torna-se improvável que uma obra pedagógica consiga representá-las em sua totalidade.

Nesse sentido, compreendemos o estereótipo como um recorte da realidade que permite sua apreensão parcial. Tal operação cognitiva não constitui, por si só, um problema, mas uma condição inerente às formas humanas de inteligibilidade. Contudo, quando empregado de modo sistemático e acrítico, o estereótipo compromete a realidade que se pretende conhecer, tanto em sua dimensão ontológica — ao empobrecer o objeto representado — quanto em sua dimensão metodológica — ao cristalizar formulações que obscurecem a diversidade e a historicidade do fenômeno analisado. É nesse uso que o estereótipo se converte em um problema social e politicamente relevante.

À medida em que os estereótipos simplificam representações e memórias e passam a sustentar narrativas únicas sobre experiências humanas, eles distorcem as possibilidades de compreensão histórica (Adichie, 2019). Essa dinâmica atravessa as coleções didáticas e torna-se particularmente visível na construção imagética dos povos indígenas. Embora seja impossível abarcar a pluralidade das realidades ameríndias, é plenamente possível evitar modelos padronizados de representação que, ao reduzir excessivamente a complexidade, acabam por deformar culturas e histórias no processo de didatização.

A permanência desse tipo de estereótipo negativo inviabiliza a promoção positiva da imagem dos povos indígenas, conforme exigido pelo documento normativo, ao produzir contextos de violência simbólica baseados em preconceitos e discriminações. Nesses termos, também se inviabiliza a valorização dos saberes indígenas e da diversidade sócio-histórica, política, econômica, cultural e demográfica do Brasil, uma vez que prevalecem narrativas excludentes, etnocêntricas e homogeneizantes (Adichie, 2019). A violência, assim, emerge como consequência direta desse projeto narrativo, materializando-se nos rótulos estereotipados atribuídos à temática indígena.

No que se refere aos critérios avaliativos do projeto gráfico-editorial, delimitamos nossa análise aos itens concernentes às ilustrações. Antes disso, destacamos que o arranjo

epistemológico e metodológico das obras prescritas pelo edital fundamenta-se na concepção curricular da Base Nacional Comum Curricular. Desse modo, as coleções da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas devem integrar conhecimentos provenientes da Filosofia, da História, da Geografia e da Sociologia.

Essa exigência incide diretamente sobre o uso das imagens, tanto em termos qualitativos quanto quantitativos, especialmente no que diz respeito à mobilização da iconografia como recurso documental e pedagógico. A busca pela interdisciplinaridade — entendida aqui como integração entre campos disciplinares — impõe desafios adicionais às editoras e aos autores, diante da multiplicidade de critérios e orientações do edital para a implementação da BNCC nas propostas curriculares.

Na prática, o edital referido viabiliza a proposta do “Novo Ensino Médio”, como ficou conhecida na época pós-reforma, projeto caracterizado pela flexibilização da matriz curricular por meio da implementação de itinerários formativos em consonância com a BNCC. Trata-se de uma mudança profunda, negociada com organizações internacionais e patrocinada pelo Banco Mundial, “que impõe uma formação mais rápida e imediata, tecnicista, sem aprofundamento teórico e sem a obrigatoriedade de oferta de todas as áreas de conhecimento” (Afonso, Gonzalez, 2023, p. 10).

Por fim, conforme o subitem relativo à adequação da estrutura editorial do projeto gráfico, são apresentados critérios específicos para a avaliação das ilustrações, os quais passamos a analisar a seguir:

2.1.7.2. No que diz respeito especificamente às ilustrações, elas devem:

o. Ser adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas.

p. Ser claras e precisas.

q. Contribuir para a compreensão de textos e atividades e estar distribuídas equilibradamente na página.

r. Quando, de caráter científico, respeitar as proporções entre objetos ou seres representados.

s. Estar acompanhadas dos respectivos créditos e da clara identificação da localização das fontes ou acervos de onde foram reproduzidas.

t. Apresentar títulos, legendas, fontes e datas, no caso de gráficos, tabelas e imagens artísticas.

u. Apresentar, com devida legibilidade, legendas, escala, coordenadas e orientação em conformidade com as convenções cartográficas, no caso de mapas e outras representações gráficas do espaço.

v. Apresentar ilustrações que exploram as múltiplas funções (como desenhos, figuras, gráficos, fotografias, reproduções de pinturas, mapas e tabelas) e significativas no contexto de ensino e de aprendizagem.

w. Utilizar ilustrações que dialogam com o texto.

x. Utilizar escala adequada ao objeto de conhecimento.

y. Retratar adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país (Brasil, 2019, p. 55, grifos nosso).

Ao analisarmos os tópicos destacados em negrito, identificamos desafios que se expressam de forma recorrente em nossa fonte primária — a *Coleção Multiverso Ciências Humanas*. Em diferentes passagens, as imagens utilizadas para abordar a presença indígena carecem de uma função pedagógica claramente definida, sendo inseridas de modo pouco contextualizado. Nessas situações, os sentidos produzidos pelas imagens não dialogam adequadamente com os textos e as atividades propostas, o que fragiliza a compreensão histórica pretendida.

No que concerne à tipologia das ilustrações, observamos que o tratamento iconográfico da temática ameríndia privilegia predominantemente o uso de fotografias. Essa escolha revela uma tendência a ancorar as representações no tempo presente ou, ao menos, a mobilizar registros contemporâneos para interpretar fenômenos do passado. Não questionamos a legitimidade dessa opção metodológica; entretanto, sua recorrência ao longo da coleção pode indicar uma menor valorização do movimento epistemológico inverso, isto é, da análise de vestígios visuais históricos, os quais permitem compreender as permanências e transformações que estruturam os fenômenos contemporâneos.

Por fim, no que se refere ao Anexo V, são definidos critérios avaliativos e eliminatórios aplicáveis tanto às obras didáticas por área do conhecimento quanto às obras específicas. Logo em sua abertura, o anexo ressalta a centralidade da Base Nacional Comum Curricular e a obrigatoriedade de sua incorporação na elaboração dos materiais didáticos. Em consonância,

A avaliação objetiva, sobretudo, garantir que esses materiais contribuam para o desenvolvimento das **competências gerais, competências específicas e habilidades** que devem ser desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem do ensino médio, conforme definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A não observância de qualquer um desses critérios, detalhados a seguir, resultará em proposta incompatível com os objetivos estabelecidos para o ensino médio, o que justificará, ipso facto, sua exclusão do PNLD 2021. Tendo em vista a preservação da unidade e a articulação didático-pedagógica, será excluída toda a obra que, ao ser apresentada em forma de coleção, tiver um ou mais volumes excluídos na etapa de avaliação (Brasil, 2019, p. 69, grifo nosso).

Compreendemos que o enunciado é enfático ao indicar que a ausência da concepção curricular da BNCC pode comprometer a aprovação do material. Nesse sentido, um dos primeiros critérios eliminatórios específicos da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas reafirma a observação anteriormente destacada acerca do modelo interdisciplinar decorrente da concepção curricular instituída pela BNCC, de modo que as obras devem “Assegurar a efetiva aquisição das competências gerais, competências específicas e habilidades

relacionadas à Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, de forma integrada com as outras áreas [...]” (Brasil, 2019, p. 81).

A atenção à contemporaneidade, especialmente nacional, também fortalece a problematização tecida anteriormente, uma vez que “Ganha-se destaque a análise crítica, criativa e propositiva da realidade brasileira contemporânea (inclusive a partir da projeção sistemática de cenários futuros)” (Brasil, 2019, p. 83). A seção do anexo em questão concentra um amplo conjunto de critérios avaliativos aplicáveis às obras da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, mantendo como exigência central o desenvolvimento de práticas de pesquisa no âmbito dessa área. O edital orienta a construção de experiências pedagógicas ancoradas em procedimentos metodológicos variados, tais como revisão bibliográfica, análise documental, elaboração e aplicação de questionários e amostragens, estudos de caso, grupos focais e pesquisa-ação, entre outros.

A presença desse extenso repertório de critérios eliminatórios impõe preocupações concretas aos proponentes, que precisam atender simultaneamente a múltiplas exigências e priorizar aquelas explicitadas mais enfaticamente pelo edital. Nesse contexto, a inserção sistemática de imagens relacionadas ao nosso recorte étnico-racial tende a ser relegada a um plano secundário, em razão da sobreposição de outras demandas consideradas centrais para a adequação das obras à realidade curricular do Ensino Médio brasileiro no período analisado.

Além do edital, recorremos ao Guia Digital do PNLD 2021 como fonte documental complementar. O guia oferece uma visão panorâmica das coleções aprovadas no processo avaliativo conduzido pelas equipes de especialistas previstas no edital, funcionando como um indicador do estágio pós-produção dos livros didáticos. Ao tornar públicos os pareceres finais das obras aprovadas e aptas à escolha docente e ao uso em sala de aula, o guia permite examinar critérios de validação efetivamente mobilizados. Nesse sentido, retomamos o item relativo à coerência e à pertinência da abordagem teórico-metodológica das coleções bem avaliadas, que considera, entre outros aspectos, o papel atribuído às ilustrações no interior do projeto gráfico-editorial. Assim,

As ilustrações de caráter científico, respeitam as proporções entre objetos ou seres representados e são adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas. Dialogam de forma coerente com os elementos textuais, aprofundando a compreensão dos temas tratados e ampliando a compreensão sobre os fenômenos abordados. Exploram múltiplas possibilidades de formatos e ao apresentarem desenhos, figuras, gráficos, fotografias, reproduções de pinturas, mapas e tabelas, contribuem de forma significativa com o ensino-aprendizagem. São claras e precisas e auxiliam na compreensão de textos e atividades. Estão acompanhadas dos respectivos créditos e identificação da localização das fontes ou acervos de onde foram reproduzidas (Brasil, 2021, s.p).

Esse parecer reafirma, em linhas gerais, os critérios estabelecidos no edital por nós analisado, ao avaliar como adequada a inserção das ilustrações nas coleções em conformidade com as exigências governamentais. Outro aspecto destacado em nossa leitura do guia diz respeito à apreciação positiva das representações da diversidade étnica da população brasileira e da pluralidade social e cultural do país. “Nesse sentido, nota-se a presença de imagens variadas que promovem de forma positiva, mas nem sempre de forma equitativa, a imagem das mulheres, populações negras, indígenas e comunidades tradicionais, etc.” (Brasil, 2021, s.p).

Nessa direção, o documento também afirma a ausência de “estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, de deficiência, religioso, assim como de qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de direitos humanos” (Brasil, 2021, s.p). Quanto ao recorte étnico-racial, os exemplares “promovem positivamente a imagem de afrodescendentes e indígenas, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, com o intuito explícito de valorizar sua visibilidade e protagonismo social”, de modo a destacar a participação desses sujeitos na formação nacional do Brasil, assim como seu papel na contemporaneidade (Brasil, 2021, s.p).

Além disso, chama-nos a atenção a interpretação relativamente conservadora das obras ao avaliar a representação das múltiplas diversidades do Brasil, ao afirmar que “as obras aportam uma significativa contribuição para a construção de uma sociedade justa, republicana e fraterna, na qual os direitos humanos e sociais são respeitados pela sociedade e assegurados pelo Estado” (Brasil, 2021, s.p.). Não dispomos de elementos suficientes para afirmar como tal consideração se manifesta nas coleções de outras editoras; contudo, na *Coleção Multiverso: Ciências Humanas*, da FTD, esse parecer repercute na obra na medida em que privilegia a construção de contextos que enfatizam situações de pacificação em detrimento das relações de conflito e de luta que atravessam a sociedade brasileira.

É certo que, ao longo da coleção, identificamos representações visuais e textuais de conflitos sociais, especialmente no que se refere à temática indígena, parte do objeto de nosso estudo. Ainda assim, observa-se uma tendência à minimização dessas situações conflituais envolvendo os povos originários ou à simplificação dos problemas históricos que conformam a realidade vivenciada por esses grupos na história ensinável do Brasil.

Observamos que existem algumas contradições resultantes da ação do Estado por meio do PNLD, o qual converte as obras em objeto de uma política pública educacional mundialmente conhecida e, ao mesmo tempo, marcada por desafios e limitações. Parte desses

desafios se encontram nos diferentes momentos de avaliação estatal dos livros, que ora se impõe em função de um discurso rígido e intransigente e ora insinua um discurso normativo flexível e sensível aos interesses econômicos do mercado editorial.

A complexa rede de relações mediadas pelo PNLD interfere diretamente na qualidade das obras consumidas e usadas pedagogicamente na cultura escolar. Nessa perspectiva, destacamos dois eixos temáticos que, em nossa interpretação, são problemáticos quando pensamos na materialidade particular das coleções escolares. O primeiro deles se refere à dimensão gráfica do projeto editorial, a qual no discurso disposto no guia avalia como adequada a presença das ilustrações ao longo dos materiais, sem a presença de nenhum tipo de estereótipo e, portanto, forma de violência sem a devida justificação. A outra dimensão principal se reporta à adequada representação das múltiplas diversidades presentes na realidade brasileira.

Ambas as avaliações, positivadas ao longo do guia, reforçam as contradições e os jogos de interesse mercadológicos que, por vezes, colocam as disposições econômicas à frente das determinações educacionais ou de outra ordem. Logo, a historicidade inerente à qualidade das edições didáticas se apresenta como belicosa e dialética, por admitir o comportamento contraditório e mutável das instâncias e agentes envolvidos na concretização do PNLD em cada circunstância de suas edições.

As tensões ao longo da avaliação resultam, por vezes, em produtos didáticos que destoam da projeção idealizada por parte dos agentes públicos que mobilizam o PNLD. Dada situação pode ocorrer em virtude dos interesses mercadológicos que, em partes, sobressaem-se em relação à qualidade e lisura do PNLD em termos de política pública. Se assim for, as contradições presentes nas obras não são necessariamente resultantes de falhas do Estado na efetivação convocatória e avaliativa do PNLD, mas são produto das negociações de políticas econômicas neoliberais que tendem a afetar o posicionamento dos atores governamentais em momentos avaliativos diferentes. As tensões, portanto, são resultantes de um cenário político atrativo para o mercado em sua interlocução com o Estado brasileiro (Copatti; Andreis; Zuanazzi, 2021).

De todo modo, as disposições expressas no edital e no guia constituem dispositivos analíticos preliminares que tornam públicas etapas do processo avaliativo e do percurso de elaboração dos exemplares escolares. Ambas as fontes delineiam expectativas relativas ao modelo de livro didático idealizado pelo Governo Federal no âmbito da política educacional, produzido pelas editoras como mercadoria e posteriormente reavaliado pelo próprio Estado enquanto agente público responsável pela consolidação do PNLD. Nesse sentido, o exame

dessa dimensão pública e estatal do programa nos permite identificar contradições, desafios e limites dessa política nacional, contribuindo para desmistificar parte de seu funcionamento no contexto da educação pública brasileira.

5.2 IMAGEM E COGNIÇÃO NA ECONOMIA VISUAL DA CULTURA HISTÓRICA ESCOLAR

Temos sustentado, até aqui, que o Livro Didático de História mantém uma relação constitutiva com as formas pelas quais as sociedades historicamente elaboram modos de pensar, agir e interpretar o mundo. Esse material escolar ocupa um espaço de intersecção entre a cultura escolar e a cultura histórica, compreendida como um campo cognitivo indissociável da vida prática e das experiências sociais cotidianas. Ao extrapolar o cânone estritamente historiográfico — uma vez que é produzido, apropriado e difundido por sujeitos e profissionais que nem sempre pertencem ao campo disciplinar da História —, o livro didático incorpora indícios, evidências e testemunhos que lhe conferem o estatuto de fonte para a problematização dos saberes, valores e comportamentos socialmente negociados e historicamente sedimentados (Salles, 2014).

Não se tratando, portanto, apenas de um produto derivado dos saberes escolares, conforme indicado na subseção anterior, propomo-nos, nesta parte da dissertação, a investigar a contribuição da economia visual para a (in)compreensão da temática indígena. Nosso percurso metodológico consiste na análise semiótica da conjuntura iconográfica presente nas coleções didáticas, articulada aos procedimentos analíticos próprios da ciência histórica no que se refere ao uso de fontes documentais. A perspectiva semiótica que adotamos toma o signo como categoria central de investigação, compreendendo-o para além de sua dimensão iconográfica imediata e mobilizando, analiticamente, as imagens de memória (Paiva, 2002) por meio das quais os sujeitos constroem representações cognitivas da realidade e orientam suas ações no mundo e sobre ele.

As orientações teórico-metodológicas mobilizadas pela semiótica demandam, ademais, um olhar sensível à interdisciplinaridade na investigação da historicidade daquilo que se objetiva conceitualmente como signo. Dessa exigência decorre um diálogo necessário com os procedimentos epistemológicos e metodológicos da História, campo do saber no qual nos apoiamos por meio de uma prática investigativa voltada à análise documental. O documento constitui, assim, parte da matéria-prima que fundamenta a atitude historiadora diante dos objetos do conhecimento. Enquanto fonte histórica, ele reúne rastros, pistas,

evidências e testemunhos de temporalidades pretéritas, nas quais se inscrevem marcas de contradições, permanências e descontinuidades.

Em suma, a semiótica não é uma chave que abre para nós milagrosamente as portas de processos de signos cuja teoria e prática desconhecemos. Ela funciona como um mapa lógico que traça as linhas dos diferentes aspectos através dos quais uma análise deve ser conduzida, mas não nos traz conhecimento específico da história, teoria e prática de um determinado processo de signos. Sem conhecer a história de um sistema de signos e do contexto sociocultural em que ele se situa, não se pode detectar as marcas que o contexto deixa na mensagem. Se o repertório de informações do receptor é muito baixo, a semiótica não pode realizar para esse receptor o milagre de fazê-lo produzir interpretantes que vão além do senso comum (Santaella, 2002, p. 6).

A História nos orienta metodologicamente a assumir uma atitude de desconfiança crítica diante do discurso objetivado nas fontes, interrogando o contexto de produção, circulação e apropriação dos documentos à luz dos interesses epistemológicos que orientam a prática historiadora no presente. A articulação entre a análise semiótica e a análise documental amplia esse exercício crítico ao desnaturalizar o material empírico, permitindo compreender a realidade histórica como uma dimensão fenomenologicamente provisória da experiência humana. Tal provisoriedade decorre do fato de que essa realidade se constitui a partir do posicionamento crítico e teoricamente fundamentado de historiadores, pesquisadores e professores diante dos vestígios dos fenômenos históricos que, enquanto signos, mediam nossa relação com o mundo e, enquanto documentos, estruturam nossa consciência histórica acerca da historicidade das experiências inscritas em tempos e em temporalidades (Santiago Júnior, 2019; Quadros, 2014)

As coleções analisadas nesta pesquisa foram descritas e apresentadas na Introdução. Cabe acrescentar que seu formato e sua organização seguem o arranjo dos componentes curriculares definido pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), em consonância com a reforma do Ensino Médio brasileiro instituída pela Lei Federal nº 13.415/2017. Embora seja tecnicamente impreciso classificá-las, em sentido estrito, como livros de História, tal designação permanece analiticamente operatória sob uma perspectiva pedagógica e teórica. Isso porque nossa argumentação mobiliza o Livro Didático de História como conceito (Freitas, 2019) — conforme discutido na seção 3 —, o que permite inquirir esses materiais a partir dessa abstração, independentemente de sua classificação formal.

Conforme o Guia Digital do PNLD/2021 (Brasil, 2021, s/p.), a *Coleção Multiverso — Ciências Humanas* organiza tematicamente os volumes da seguinte maneira:

No que diz respeito às temáticas, o volume 1 aborda a globalização e a origem do sistema internacional contemporâneo, além de discutir o processo de ocupação humana nas Américas [...] O volume 2 trata da produção do espaço físico e social em diferentes contextos e analisa as territorialidades e os fluxos migratórios atuais

[...] O volume 3 trabalha noções de consumismo e indústria cultural e analisa recursos naturais a partir dos conceitos de preservação e conservação ambiental visando a formação da consciência e ética socioambiental [...] O volume 4 oferece um quadro geral do mundo do trabalho no passado e no presente a partir das relações entre trabalho e desigualdades [...] O volume 5 traz reflexões sobre democracia e ética em perspectiva histórica articuladas às demandas por direitos no mundo atual [...] O volume 6 aborda as relações entre política, autoritarismo e direitos na América Latina e analisa formas de organização da sociedade civil face à desigualdade [...].

Nas subseções seguintes, examinaremos o repertório imagético selecionado a partir de duas coordenadas analíticas: em primeiro lugar, exploraremos as representações da temática indígena à luz da noção de estereótipo; em segundo, discutiremos o passado presente dos povos ameríndios tal como é construído pela economia imagética didatizada nos eixos temáticos de cada volume. Esse percurso analítico nos conduz a problematizar quais indígenas são (in)visibilizados nesses materiais, que modalidades identitárias são forjadas pelos processos de identificação étnica propostos e quais (des)encontros históricos se tornam possíveis a partir da historicidade inscrita em cada signo no que concerne às experiências e culturas dos sujeitos originários.

5.2.1 O ensino de história da temática indígena entre signos e estereótipos

as fontes, além de não falarem por si mesmas, chegam ao presente arruinadas, fragmentadas, lacunares ou excessiva/estranhamente eloquentes. É o historiador quem vai ao arquivo com suas questões e as desenvolve apoiando-se nas fontes. Não há observação da documentação sem problemas e hipóteses.

José Reis, 2011, p. 8

A história editada e ensinada nos livros didáticos contemporâneos encontra-se permeada por mediações pedagógicas que mobilizam distintos recursos com vistas a tornar o passado inteligível no interior da narrativa escolar. Entre esses dispositivos pedagógicos e técnicos, as imagens ocupam lugar central, pois são empregadas por autores e editores para converter o passado em objeto de ensino e aprendizagem mais acessível aos educandos. Por meio da visualidade, o passado adquire concretude, tornando-se passível de ser visto, imaginado e interpretado pelos estudantes. Para além dessa função de transposição didática, a iconografia também se manifesta documentalmente.

Nessa condição, as imagens convertem-se em artefatos documentais densamente temporalizados, uma vez que cada obra visual, ao atravessar diferentes contextos históricos, preserva e reinscreve as marcas, os olhares e as interpretações dos sujeitos que, em distintos tempos, lhe atribuíram novos sentidos e significados. Nesse sentido,

Se pensarmos que cada imagem produzida é resultado de um trabalho social de produção de sentido, nela estão condensados tempos de experiência humana. A condensação do tempo da experiência na imagem agrega valor a ela, distinguindo e hierarquizando a comunidade de imagem. As trajetórias dos sujeitos produtores de imagens vão alimentar a noção de valor atribuído à imagem, e a noção de autoria é tributária desse valor que se constitui num tempo condensado de experiência social (Mauad, 2009, p. 249-250).

Ler imagens implica, portanto, ler o tempo e as percepções sociais historicamente produzidas sobre ele. Enquanto portadoras de historicidade, as imagens não apenas representam, mas também apresentam temporalidades, comunicando, por meio de uma linguagem própria, ideias, alegorias, formas de sociabilidade, afetos, emoções e múltiplas expressões da experiência humana, sempre interpretadas no contexto dos (des)encontros históricos que suscitam. É nessa condição que se tornam operatórias para a pesquisa, o ensino e a produção do conhecimento histórico, uma vez que, submetidas ao escrutínio teórico-metodológico da disciplina, passam a responder às questões e aos problemas formulados por historiadores e professores. Em outros termos, os signos imagéticos são interpretados no interior da operação historiográfica, tal como ela se efetiva na pesquisa, na escrita e no ensino de História.

Com esse objetivo, examinamos as imagens a partir de uma definição semiótica. Conforme Lucia Santaella e Winfried Nöth (2015), a imagem não se limita a um dado empírico ou a uma manifestação visual externa, mas constitui simultaneamente uma representação mental e um signo dotado de existência própria. Essa compreensão já foi mobilizada quando estabelecemos as aproximações conceituais entre o signo, no campo da semiótica, e a categoria de representação.

Sob essa perspectiva, ao analisar a coleção em questão, consideramos conjuntamente os signos visuais e os signos verbais, uma vez que, assim como a iconografia, a palavra também medeia nossa (inter)ação com a realidade concreta e com a realidade percebida. Os registros imagéticos e textuais nos colocam em contato direto e/ou indireto com a realidade social porque interpelam nossas experiências, modulam nossas vivências, evocam memórias e orientam nossos modos de percepção (Aumont, 1993).

Todos esses atributos são indissociáveis da linguagem. Sustentamos, na seção 4, o caráter constitutivo da linguagem enquanto expressão humana fundamental à produção da cultura. Somos sujeitos culturais porque construímos a cultura linguisticamente, por meio das formas de representação que elaboramos. Nesse sentido, palavra e imagem possibilitam a apreensão do mundo exterior, convertendo-o em objeto de conhecimento e tornando viável tanto sua compreensão quanto sua transformação. Tendo isso em mira, o Livro Didático de

História representa o modo como dada sociedade “estabeleceu relação com o seu passado, na medida em que o livro escolar participa como expressão, agente e produto de uma cultura histórica” (Gasparello, 2009, p. 267).

Na medida em que o livro escolar ocupa uma posição estruturante na cultura histórica, ele passa a exercer a função de tornar visíveis ou invisíveis sujeitos, relações sociais, ideias, valores e práticas que, conforme os regimes de representação mobilizados, produzem efeitos de hegemonização, classificação e hierarquização cultural. Nesse quadro, os povos indígenas são frequentemente capturados por um sistema de representações operado pelos materiais pedagógicos. A depender da natureza dessas representações didatizadas, a temática indígena pode ser silenciada, distorcida ou dissociada das experiências historicamente vividas pelos sujeitos ameríndios, configurando-se, assim, como um indício dos modos pelos quais suas histórias são socialmente disputadas, negociadas e ensinadas no âmbito da escolarização.

As relações de poder condensadas nas páginas dos livros didáticos organizam-se, em grande medida, por meio dos estereótipos. Esse modelo representacional não se restringe às ideias — corretas ou equivocadas — veiculadas pelo livro enquanto suporte, mas se materializa em sua própria configuração discursiva, remetendo a “diversos sujeitos, com seus interesses, pretensões, vontades, desejos, políticas e ações, é a esses sujeitos — e à somatória de suas ações — que devemos prestar atenção” (Munakata, 2009, p. 291). Desse modo, ao mobilizarmos a noção de estereótipo, não buscamos condenar os conteúdos apresentados nem imputar ao suporte didático um caráter vilanesco, mas, antes, tornar visíveis as relações de força que se inscrevem e se reproduzem na materialidade de cada volume.

Com efeito, entendemos por estereótipo a

[...] opinião pré-constituída sobre uma classe de indivíduos, grupos ou objetos que reproduzem formas esquemáticas de percepção de juízo. É uma caracterização convencional e simplista atribuída a membros de um grupo de pessoas com base em generalizações. Refere-se ainda a traços do comportamento caracterizados por um alto grau de fixismo e constância (Meinerz, 2019, p. 102).

À luz do que foi exposto, compreendemos o estereótipo como um modelo interpretativo da realidade social que orienta percepções, classificações e modos de compreensão do mundo. Por meio de arranjos linguísticos e representacionais, são mobilizadas formas generalizantes de significação cujos efeitos incidem diretamente sobre os processos de identificação de grupos e sociedades, sempre mediados pela relação com a alteridade. A estereotipia não se restringe, portanto, aos saberes do senso comum, mas se manifesta também nas formas científicas de conhecimento, nas quais se perpetua por meio de esquemas interpretativos etnocêntricos aplicados à realidade sócio-histórica. Nesse sentido, a

ciência histórica, por intermédio de suas práticas de pesquisa, escrita e ensino, capilariza, assimila e reproduz representações genéricas e, por conseguinte, unívocas do mundo social.

A elaboração de conceitos, o uso de imagens e a constituição e reprodução de cânones interpretativos — científicos ou não — funcionam como convenções por meio das quais os estereótipos se materializam, adquirem visibilidade e alcançam relevância social em determinados contextos históricos. Os livros escolares inserem-se plenamente nesse circuito sociocultural sensível às estereotipias. Desse modo, a forma como o passado e o presente são editados e ensinados nesses materiais didáticos torna-se um ponto decisivo de análise, pois evidencia se tais narrativas se orientam por um projeto de história atento à complexidade e às tensões socioculturais ou, em sentido oposto, se se alinham à lógica simplificadora das histórias únicas. Em consonância,

Se nossa prática de docência e pesquisa se reduz a uma explicação eurocentrada do mundo, ela perde em complexidade e pode construir estereotipias no tratamento dos outros e de nós mesmos - no caso, não europeus. No Brasil, a obrigatoriedade legal do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, correlata ao projeto da educação das relações étnico-raciais, incide sobre o rompimento com essa perspectiva de ensino eurocentrado e colonizado. Tal incidência advém de demandas sociais construídas pelos movimentos sociais organizados, especificamente o Movimento Negro e o Movimento Indígena. A prescrição legal, por si só, não garante o fim das estereotipias, mas conduz a uma observância das mesmas em diversas práticas do currículo em ação (Meinerz, 2019, p. 104).

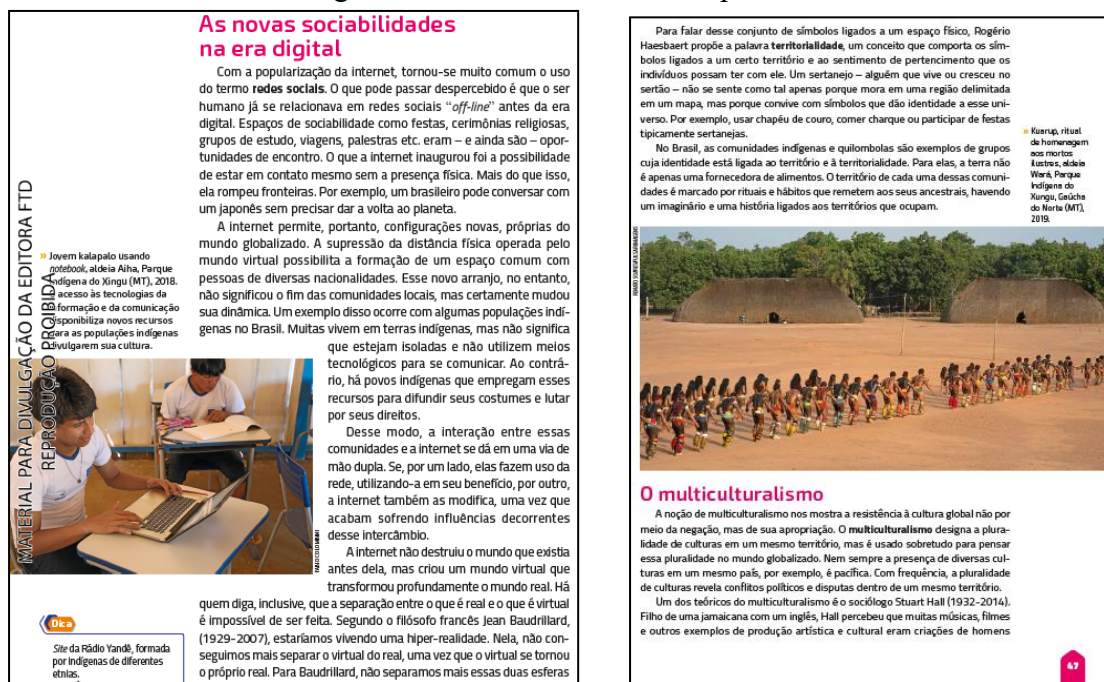
Posto isso, o primeiro volume da *Coleção Multiverso*, organizado a partir dos eixos temáticos da globalização, do tempo e do espaço, introduz a temática indígena no Brasil pela primeira vez no capítulo 2 (*Globalização: espaço, tempo e técnicas*). No âmbito do tópico *As novas sociabilidades na era digital*, é apresentada uma fotografia que retrata dois jovens da etnia Kalapalo em um contexto escolar. A inserção dessa imagem parece operar como recurso ilustrativo do conteúdo desenvolvido no texto, ao evidenciar a discussão acerca da influência dos dispositivos eletrônicos e da internet na vida contemporânea e, de modo particular, nos modos de sociabilidade das comunidades indígenas locais. De acordo com o volume,

Esse novo arranjo, no entanto, não significou o fim das comunidades locais, mas certamente mudou sua dinâmica. Um exemplo disso ocorre com algumas populações indígenas no Brasil. Muitas vivem em terras indígenas, mas não significa que estejam isoladas e não utilizem meios tecnológicos para se comunicar. Ao contrário, há povos indígenas que empregam esses recursos para difundir seus costumes e lutar por seus direitos (Boulos Júnior; Silva; Furquim Júnior, 2020a, p. 38).

Essa primeira referência aos indígenas no contexto brasileiro favorece a imagem de tais populações no tempo presente. O favorecimento ocorre em virtude de um modo de representa-los distinto do que caracteristicamente os exemplares escolares de história costumeiramente os visibilizavam a partir de uma cultura histórica colonial, a qual os

representavam como ingênuos, vítimas da colonização, preguiçosos, alheios ao trabalho e umbilicalmente associados à natureza (Coelho, 2009). Apesar disso, esse tipo de iconografia é o único signo visual que visibiliza esses sujeitos para além do estereótipo histórico da colonização. Reproduzimos, pois, cada uma das figuras adiante.

Figura 15 e 16 – Recortes do Capítulo 2



A fotografia posicionada à direita remete ao Kuarup, ritual de homenagem aos mortos ilustres realizado pela comunidade étnica Wará, registrado no Parque Indígena do Xingu, no Mato Grosso, em 2019. Nela, os membros da comunidade são representados seminus, com os corpos pintados e adornados por diferentes elementos corporais. A referência ao ritual constitui um dado relevante para a compreensão dos costumes que integram a cultura dessa etnia. Nossa problematização, contudo, não incide sobre tais singularidades culturais, mas sobre o modelo de representação que se consolida ao longo do volume.

Sob uma perspectiva semiótica, examinamos os registros fotográficos a partir de três dimensões analíticas: *fundamento*, *referencialidade* e *interpretação*. No plano do fundamento, a fotografia pode ser compreendida simultaneamente como quali-signo, ao evidenciar qualidades sensíveis do objeto; como sin-signo, ao remeter a objetos existentes que se tornam propriedades da representação; e como legi-signo, quando a imagem assume o estatuto de convenção ou de regularidade simbólica.

Consideradas essas coordenadas, os atributos qualitativos das duas fotografias são múltiplos. A presença do notebook pode sinalizar processos de modernização associados à educação escolar indígena, enquanto as atitudes corporais dos jovens Kalapalo podem remeter à atenção, ao interesse e à curiosidade no contexto pedagógico. Por outro lado, uma vez que o ato fotográfico registra apenas aquilo que possui existência exterior à própria imagem, os elementos representados adquirem uma propriedade existencial. No plano das convenções, a fotografia também capta comportamentos regulados por normas próprias da cultura escolar — como o uso do fardamento e das carteiras — que remetem a práticas de disciplina e a rituais de convivência institucionalizados.

No que concerne à referencialidade, ambas as fotografias operam simultaneamente como ícones e índices, categorias que dizem respeito à relação estabelecida entre o signo e seu objeto. Quando essa relação se funda na semelhança, o signo assume caráter icônico; quando se baseia na existência concreta do referente, atua como índice. A fotografia, ao preservar traços de similaridade e ao recortar fragmentos do real, articula, portanto, essas duas dimensões.

Há, ainda, uma dimensão simbólica inerente ao signo fotográfico. A imagem que retrata o ritual em homenagem aos mortos ilustra essa dimensão, uma vez que o Kuarup constitui uma convenção cultural própria da etnia Wará, expressando formas específicas de significação associadas à homenagem coletiva aos espíritos dos mortos.

A observação simultânea das duas Figuras 15 e 16 permite, ademais, perceber a hierarquização visual produzida pelo design das páginas. A fotografia situada à esquerda ocupa um espaço reduzido na lateral da página, ao passo que a imagem à direita se encontra centralizada na página 47 e apresenta dimensões significativamente maiores. Essa disposição gráfica não é neutra, pois contribui para orientar o olhar do leitor e para hierarquizar os sentidos atribuídos aos conteúdos representados.

Partimos do pressuposto segundo o qual as fontes documentais, no campo da História, não existem como dados prontos e acabados, mas se constituem a partir dos problemas, das questões e das reflexões que historiadores, pesquisadores e professores lhes dirigem. Nesse sentido, interpelar a forma como a iconografia é reproduzida nos volumes — bem como sua distribuição na estrutura material do livro — possibilita apreender relações de força, interesses e silenciamentos inscritos no documento, inteligíveis apenas por meio de um olhar crítico e investigativo próprio da atitude historiadora (D'Assunção Barros, 2020). Isso porque os documentos

Não mais seriam apenas uma solução para o problema, mas parte do próprio problema. Nas fontes, espelhos de dupla face, poderíamos ver o passado, mas também a nós mesmos. Não mais um solene ponto de partida ou de chegada — o big-bang místico a partir da qual é gerada a operação historiográfica, ou o Santo Graal finalmente encontrado depois de obstinadas aventuras — as fontes seriam, sim, um lugar movente no qual o historiador interage com as ressonâncias deixadas pelas sociedades e processos que decidiu examinar. Neste sentido, as fontes são como que pontos de encontro, portais através dos quais se tocam duas épocas. Elas são o “passado-presente” [...] (D’Assunção Barros, 2020, p. 11-12).

Nesses termos, a *Coleção Multiverso*, enquanto vestígio histórico, constitui-se também como portadora de um repertório ampliado de outros vestígios — mapas, fotografias, pinturas, recortes de notícias, músicas, poemas e atividades — que nos colocam em contato com sociedades situadas em diferentes tempos e espaços, próximos ou distantes. Ao examinarmos as duas imagens dispostas lado a lado, voltamo-nos para as sociedades indígenas do Brasil contemporâneo e, a partir dessa observação, tornamos inteligíveis os interesses, escolhas e intencionalidades editoriais envolvidos na produção do volume.

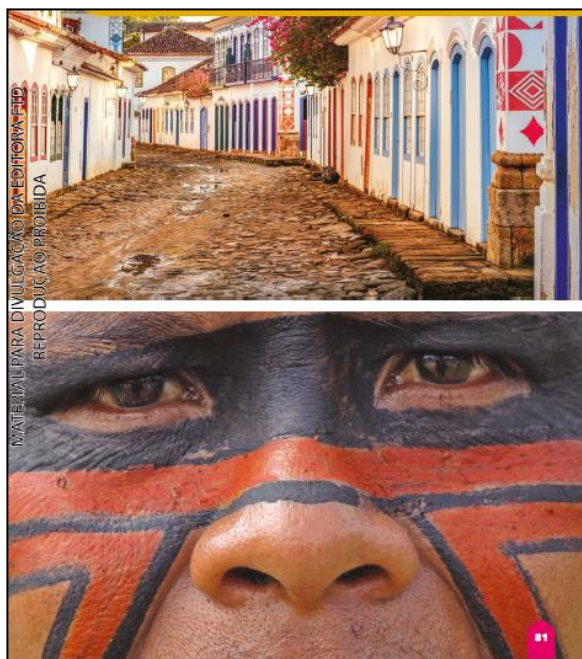
Cada fotografia opera, metaforicamente, como uma janela que se abre para perspectivas distintas. O recorte visual produzido pelo enquadramento fotográfico permite-nos apreender uma realidade imediatamente perceptível (Kossoy, 2014), ao mesmo tempo em que presentifica o passado colonial brasileiro, orientando e limitando nosso campo de visão. Ao analisarmos os contornos dessa “janela fotográfica”, identificamos a justaposição — e, por vezes, a tensão — entre diferentes realidades históricas capturadas pela câmera.

À luz do recorte semiótico e discursivo que orienta nossa dissertação, as imagens apresentadas operam como um nó pedagógico de mediação entre a história ensinada e os regimes contemporâneos de visibilidade. A fotografia associada às *Novas sociabilidades na era digital*, ao representar jovens indígenas em situação escolar mediada por tecnologias, institui um signo ambivalente: ao mesmo tempo em que rompe com imaginários cristalizados de isolamento e atemporalidade, reinscreve o indígena em uma gramática visual de modernização que tende a naturalizar a incorporação tecnológica como evidência de integração. No âmbito da prática docente, tal imagem convoca o professor a tensionar sua leitura documental, deslocando-a do plano ilustrativo para uma abordagem problematizadora, capaz de interrogar os contextos de produção, circulação e intencionalidade pedagógica do material didático. No ensino-aprendizagem de História, essa mediação visual pode favorecer a compreensão da historicidade dos povos indígenas no tempo presente, desde que acompanhada de uma leitura crítica que evidencie as continuidades, os conflitos e as assimetrias que atravessam essas novas formas de sociabilidade.

Por sua vez, a imagem vinculada ao ritual do Kuarup, associada ao eixo do multiculturalismo, mobiliza um outro regime de representação, ancorado na dimensão simbólica, cerimonial e coletiva da vida indígena. Enquanto documento visual, ela tende a fixar o indígena em uma temporalidade ritualizada, frequentemente deslocada para o campo da tradição e da ancestralidade, o que pode produzir, no espaço escolar, uma leitura essencializante se não for devidamente contextualizada. Do ponto de vista semiótico, observamos que a força icônica do ritual — corpos em disposição circular, ornamentos e espacialidade comunitária — atua como signo de alteridade cultural, mas também como dispositivo de exotização quando desarticulado de processos históricos mais amplos. A prática docente pode reinscrever essa imagem no fluxo da história ensinada, articulando-a às lutas territoriais, às políticas de memória e às transformações contemporâneas vividas pelos povos indígenas. Assim, no processo de ensino-aprendizagem, a imagem deixa de funcionar como mera ilustração multicultural e passa a constituir um documento histórico problematizado, capaz de ampliar a consciência histórica dos estudantes e de desestabilizar visões homogêneas e hierarquizadas da diversidade cultural brasileira.

De um lado, a Figura 15 remete às transformações socioculturais vivenciadas pelas sociedades ameríndias não apenas na contemporaneidade, mas também em outros momentos da história do Brasil, marcados por contatos — violentos ou não — com culturas não indígenas. De outro, a partir da Figura 16 somos conduzidos a representações que sugerem a permanência de tradições étnicas concebidas como estáveis, intactas e distantes da complexidade cultural que atravessa os grupos indígenas, mesmo quando estes coexistem e interagem com a realidade urbana brasileira. Essa mesma imagem evoca, ainda, o legado colonial e os estigmas responsáveis por essencializar a identidade indígena, como se ela pudesse ser isolada, observada e definida nos moldes de um experimento laboratorial controlado.

Não nos parece ser esse o caso. Parte dessa problemática estende-se à outra fotografia analisada, na qual a cultura indígena volta a ser visibilizada por meio de traços culturais reiterados, recorrentes não apenas neste volume, mas em numerosos livros didáticos de História. Referimo-nos, por exemplo, às pinturas corporais tradicionalmente associadas aos costumes desses sujeitos, aspecto que a fotografia da página 81 se propõe a enfatizar, razão pela qual a reproduzimos a seguir.

Figura 17 – Recorte da Unidade 2

Fonte: Boulos Júnior, Silva, Furquim Júnior (2020a, p. 81).

A imagem ocupa aproximadamente metade da página e parece condensar interesses políticos que, no contexto atual, vêm se tornando hegemônicos em determinados segmentos das instituições governamentais brasileiras. Embora se reconheçam avanços jurídicos e legislativos na afirmação dos direitos dos povos originários — como a demarcação de terras, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígenas na Educação Básica e a implementação de políticas públicas voltadas à formação de estudantes e pesquisadores indígenas no ensino superior —, parcelas da ideologia de setores dominantes, conservadores e reacionários continuam a se projetar nas propostas curriculares que se materializam nas coleções escolares.

Isso se deve ao fato de que tais materiais educativos, enquanto expressões da cultura histórica hegemônica de seu tempo, não apenas veiculam conteúdos, mas também incorporam e refletem as tensões e os dilemas sociopolíticos, econômicos e culturais que atravessam a sociedade brasileira.

Como aponta Almeida (2017), diversas gerações foram educadas a partir de concepções negativas e preconceituosas sobre as populações originárias do Brasil, grupos que, na contemporaneidade, reivindicam o reconhecimento de seus territórios, culturas e direitos específicos assegurados pela Constituição de 1988. A persistência desse desafio no campo educacional exige o aprofundamento da revisão historiográfica, orientada à reescrita de uma história do Brasil mais inclusiva e coerente com as demandas dos grupos historicamente marginalizados no tempo presente. Exige, igualmente, a revitalização do ensino de História e

dos recursos didáticos que o sustentam, ampliando sua capacidade de interpelar criticamente crianças, jovens e outros coletivos geracionais.

Por fim, é necessário reconhecer que as coleções pedagógicas não são as únicas responsáveis pelo processo de desconstrução de estereótipos e simplificações atribuídos aos sujeitos representados. Como argumentam Duarte e Tedeschi (2017, p. 92), esses materiais, em determinadas circunstâncias, podem inclusive contribuir para

desmistificação da ideia engendrada no imaginário popular sobre a identidade indígena, caracterizada pelos clichês da nudez, do isolamento na floresta, das pinturas corporais e da inacessibilidade à tecnologia. Quando o livro didático elabora uma abordagem que evidencia as tradições como construções, e portanto, mutáveis, veicula e contextualiza imagens com indígenas vestidos, apropriando-se de diferentes tecnologias, participando de processos educativos, ele contribui para desconstruir preconceitos e estereótipos. A maioria das coleções já fala sobre os quatro principais troncos e famílias linguísticas (Tupi, Macro-Jê, Arúak e Karib), e também sobre a grande diversidade de povos existentes no que é hoje o território brasileiro, mostrando através de mapas as localizações das diversas etnias indígenas.

Embora relevante, essa contribuição não é, por si só, suficiente para superar os estereótipos que ainda permeiam a representação histórica em determinadas coleções, manifestando-se de modo desigual entre elas. As imagens estereotipadas identificadas no volume em análise não afetam apenas os povos indígenas, mas operam também sobre os imaginários, as consciências e as práticas de sujeitos não indígenas. Consiste, portanto, em um fenômeno que extrapola o espaço da cultura escolar e da escolarização, disseminando-se por múltiplas esferas da vida social.

À luz do enquadramento semiótico-discursivo que orienta nossa pesquisa, para além dos dizeres e silêncios do livro escolar, a Figura 17 também pode ser compreendida menos como evidência ilustrativa e mais como um dispositivo pedagógico de organização do olhar histórico. No contexto da prática docente, a imagem opera como um signo que antecipa sentidos e orienta leituras, funcionando como um limiar interpretativo entre o conteúdo curricular e a experiência perceptiva do estudante. Sua materialidade visual — independentemente do tema explícito — participa da construção de um regime de inteligibilidade histórica ao selecionar, enquadrar e hierarquizar determinados elementos do passado e do presente indígena. No ensino-aprendizagem de História, essa operação visual não é neutra: ela induz formas específicas de atenção, estabelece expectativas narrativas e delimita aquilo que pode ser reconhecido como “histórico”. O professor pode tentar deslocar essa naturalização, convidando os estudantes a lerem a imagem como documento situado, interrogando seus silêncios, seus excessos e os critérios que legitimam sua presença no livro didático.

Do ponto de vista documental, a mesma figura também se revela como um artefato de mediação cultural, cuja potência pedagógica reside na possibilidade de instaurar estranhamento. Ao invés de confirmar saberes prévios, a imagem pode ser mobilizada como gatilho para a problematização das temporalidades históricas e das formas de representação dos povos indígenas no espaço escolar. Nessa perspectiva, o ensino de História deixa de se apoiar apenas na linearidade textual e passa a incorporar a leitura visual como prática epistemológica, capaz de evidenciar disputas de sentido, processos de invisibilização e escolhas editoriais. Assim, a imagem não ensina sozinha, mas convoca um trabalho docente atento à historicidade dos signos, permitindo que o estudante compreenda que toda visualidade é atravessada por projetos de mundo. É nesse deslocamento — da imagem como ilustração para a imagem como problema — que a Figura 17 se afirma como elemento formativo na construção de uma consciência histórica crítica.

No capítulo 4 do volume (*Formação do território onde hoje é o Brasil*), localizamos uma quarta referência iconográfica à temática indígena. Ela aparece no contexto da caracterização da população da vila de São Paulo, com especial destaque para os bandeirantes, grupo social expressivo da região paulista. Segundo o texto, esses sujeitos tornaram-se conhecidos pela condução das bandeiras — expedições militares e exploratórias voltadas à captura de mão de obra indígena e à busca por metais preciosos. A pintura oitocentista utilizada para ilustrar as relações de conflito e negociação entre bandeirantes e indígenas evidencia, contudo, o lugar marginal atribuído à linguagem visual no livro do estudante, uma vez que a imagem não é objeto de tratamento analítico.

Na página subsequente, o subtópico dedicado à caça aos povos originários do Brasil é acompanhado por uma ilustração igualmente secundarizada na composição gráfica da lauda. Mais uma vez, deparamo-nos com representações que enquadram os ameríndios sob uma lógica primitiva e estereotipada, em consonância com as imagens anteriormente examinadas. Nesse encadeamento visual, a figura indígena é constantemente pintada, desenhada e fotografada sob o signo de uma historicidade colonial que, ao que tudo indica, continua a reverberar nas formas contemporâneas de representação desses povos. Adiante, examinamos as Figuras 18 e 19.

Figura 18 e 19 – Recorte do Capítulo 4



Fonte: Boulos Júnior, Silva, Furquim Júnior (2020a, p. 86-87).

À luz da semiótica, a interpretabilidade desses dois registros visuais organiza-se a partir de três tipos de interpretantes — *intrínseco*, *dinâmico* e *final*. De maneira sintética, uma vez que tais categorias já foram explicitadas na seção 4, o interpretante intrínseco refere-se ao efeito interpretativo imanente às próprias ilustrações. Em nossa leitura, esse efeito corresponde à mensagem que o livro didático perspectiva comunicar aos estudantes ao empregar tais signos visuais como suporte ilustrativo do conteúdo verbal predominante. Assim, as duas cenas iconográficas passam a figurar uma sociabilidade dicotômica entre ameríndios e bandeirantes, ora marcada por interações aparentemente pacíficas, ora por conflitos violentos, nos quais os povos originários resistem à captura e à exploração colonial.

Essa significação adquire maior complexidade quando considerada no âmbito do interpretante dinâmico, isto é, no encontro entre o signo e a dimensão psicológica do sujeito intérprete. Ainda que não possamos verificar empiricamente como esse processo se efetiva na experiência concreta dos estudantes, inferimos que tais imagens tendem a acionar, de modo implícito, leituras simplificadas e distorcidas, não apenas acerca dos indígenas do passado, mas também daqueles que vivem no presente. Semioticamente, essas representações articulam-se a imagens mentais previamente sedimentadas no repertório discente, muitas vezes construídas a partir de iconografias didáticas carregadas de estereótipos. O interpretante final, por sua vez, não ocupa lugar central nesta análise, uma vez que pressupõe a concretude

dos atos interpretativos e a impossibilidade de fixação definitiva dos sentidos, dado o caráter contingente e imprevisível dos efeitos semióticos.

Do ponto de vista semiótico e documental, as Figuras 18 e 19 instituem um regime visual de normalização da violência colonial, no qual a ação bandeirante é narrativizada como prática econômica, territorial e histórica “necessária”. A imagem que articula o texto *São Paulo, capital bandeirante* com a cena ilustrada organiza o olhar do estudante a partir de uma composição aparentemente didática, mas profundamente hierarquizada: os corpos indígenas aparecem em posição de passividade, submissão ou captura, enquanto os bandeirantes ocupam o centro da ação e da iniciativa histórica.

No plano do ensino-aprendizagem de História, essa configuração visual opera como um operador silencioso de sentido, pois antecede a leitura textual e condiciona a interpretação do passado colonial como um processo funcional e ordenado. A prática docente que não problematiza essa gramática visual corre o risco de transformar a imagem em uma pedagogia da inevitabilidade, na qual a violência contra os povos indígenas é absorvida como etapa natural do processo histórico, e não como escolha política, econômica e racializada.

Certamente os professores não resolverão um problema que é multifatorial, mas podem, na medida do possível, sensibilizarem-se para a questão, evitando, quando oportuno for, a reprodução de práticas e representações coniventes com a cultura histórica colonial e, como contrarresposta, reconhecer e atuar paralelamente à colonialidade do saber e do poder, ao buscar dialogar, conhecer e/ou ter ciência de outras formas de conhecimentos para além do livro didático e de outras fontes de conhecimento que tensionam sujeitos, culturas e histórias.

Já a Figura 19, ao representar a *caça ao indígena* em chave quase diagramática, intensifica esse efeito ao converter o aprisionamento em cena coreografada, organizada espacialmente e destituída de marcas explícitas de sofrimento, ruptura ou trauma. Sem recorrer ao exotismo, a imagem produz um efeito talvez mais perverso: a estetização da captura como prática recorrente e eficiente. Sem sangue, sem rostos individualizados, sem ruptura da paisagem, o signo visual neutraliza o conflito e o reinscreve no campo da técnica histórica.

No contexto da prática docente, essa representação poderia ser um potente documento para discutir a construção visual da memória colonial, mas, tal como apresentada, tende a reforçar uma aprendizagem histórica despolitizada, centrada na ação dos agentes coloniais. Cabe ao professor deslocar esse uso, convidando os estudantes a lerem a imagem *à contrapelo*: quem está ausente do enquadramento? Que vozes foram silenciadas para que essa cena se tornasse ensinável? Assim, no ensino-aprendizagem de História, o registro

iconográfico pode deixar de reiterar a narrativa bandeirante heroificada e passar a funcionar como evidência crítica da produção visual da barbárie, reinscrevendo os povos indígenas como sujeitos históricos violentados — e não como figurantes do progresso.

No mesmo capítulo, uma nova fotografia é mobilizada como complemento às informações textuais sobre as bandeiras. Mais uma vez, a imagem é utilizada apenas ilustrativamente, sem qualquer orientação metodológica que permita explorar seu potencial epistemológico. Ao afirmar que “Coroadó, Puri, Botocudo, Kamakã, Pataxó, Panhame, Maxakali, entre outros, reagiam à escravização e à ocupação de suas terras” pelos bandeirantes, o livro recorre à fotografia para tornar visíveis indivíduos da etnia Pataxó, apresentados como descendentes daqueles que resistiram às expedições bandeirantes no contexto colonial brasileiro (Boulos Júnior; Silva; Furquim Júnior, 2020a, p. 88).

Figura 20 – Recorte do Capítulo 4.



Fonte: Boulos Júnior, Silva, Furquim Júnior (2020a, p. 88).

Ao ser mobilizada de modo estritamente ilustrativo, a iconografia do volume acaba por reafirmar um modelo hegemônico e normativo de representação dos povos originários na contemporaneidade. Ainda que a fotografia — que registra um jovem sendo pintado durante um ritual de batismo em uma cerimônia festiva — detenha relevância documental, sua inserção contribui prioritariamente para a consolidação de um cânone visual que primitiviza e

essencializa a identidade ameríndia, diluindo a complexidade histórica desses sujeitos na sobreposição temporal entre diferentes regimes imagéticos.

Considerando que o signo, em sua dimensão primeira, constitui uma representação que se apresenta à mente, os efeitos formativos e deformadores que dele decorrem na cognição dos educandos — bem como do público a que se destinam a coleção — tendem a sustentar um ensino de história marcado por vieses eurocêntricos.

Tal processo perpetua um olhar etnocêntrico sobre o Outro historicamente referendado, reafirmando assimetrias simbólicas no campo da representação. Como observa Cerri (2011), o ensino escolar de história cumpre múltiplas funções sociais e, entre elas, a de promover a coesão social, o que nos coloca diante dos desafios identitários mobilizados ao longo da escolarização básica. Nesse contexto, o sentimento de pertencimento opera como um cimento social, estruturado por um projeto educativo que se difunde capilarmente pelo ensino de história.

Dessa maneira, a função educativa da história atravessa, de forma incontornável, a construção da diferença no campo das identidades culturais. À luz dessa perspectiva, sustentamos que o currículo materializado no presente volume concorre para a produção de identidades indígenas fragilizadas do ponto de vista histórico e epistemológico, uma vez que são forjadas a partir de representações simplificadoras, essencializadas e pouco sensíveis à complexidade sociocultural dos povos originários, bem como

são potencialmente destrutivas e desprezam, em maior ou menor grau, o outro, a democracia e, em última instância, a integridade física e a vida. As identidades nacionais podem ser assassinas, e de certa forma foi para isso que elas serviram: para produzir motivos para matar os inimigos nas guerras. Mas não é somente de guerras que vive uma nação, e por isso as identidades nacionais não são apenas, e nem todo o tempo, assassinas, embora essa possibilidade esteja sempre lá, guardada (Cerri, 2011, p. 114).

Não é fortuito que as representações visuais mobilizadas ao longo do volume acabem por engendrar uma realidade paralela no tratamento da temática indígena. Ao operar dessa maneira, o material tende a obscurecer a realidade ameríndia contemporânea, especialmente nas últimas décadas, período em que se evidencia a crescente coesão do movimento indígena e sua atuação decisiva na disputa e na conquista de direitos historicamente negados ou sistematicamente ignorados pelo Estado. Demandas como a demarcação de terras, a garantia de acesso a uma educação alinhada a princípios comunitários, a ocupação de espaços institucionais estratégicos e as conquistas legislativas (Gonzaga, 2022) são, não raro, silenciadas ou secundarizadas pela literatura didática, resultando na construção de uma imagem do indígena dissociada de sua inserção histórica, política e social no tempo presente.

Para além dos efeitos cognitivos produzidos pelos signos, ressaltamos que eles também operam sobre os intérpretes conforme a forma pela qual evocam seus referentes. Essa triangulação semiótica manifesta-se, em nossa análise, como um autoritarismo identitário que institui uma alteridade esvaziada de historicidade. Submeter a presença indígena à associação reiterada com a natureza, com o corpo pintado, com rituais e cerimônias tradicionais — quando acionados exclusivamente como recursos ilustrativos — implica reduzir a complexidade das experiências indígenas e desconsiderar a pluralidade de modos existenciais que caracterizam os povos originários no Brasil para além das prescrições curriculares.

Partindo do pressuposto de que a história escolar se constitui por sentidos narrados no entrecruzamento do passado e do presente e negociados coletivamente nas práticas de ensino e aprendizagem (Cerri, 2011), compreendemos que as representações veiculadas pelos materiais didáticos designam um espaço de disputa simbólica e, por vezes, inscrevem-se por entre um contexto visual belicoso (Gruzinski, 2006). Nesse espaço, os sentidos históricos são construídos, reforçados ou tensionados por meio das linguagens mobilizadas pela narrativa escolar. Assim, a função social da história reside na capacidade de produzir orientações temporais, isto é, de auxiliar os sujeitos na compreensão do tempo vivido, na interpretação das experiências e na projeção de expectativas individuais e coletivas a partir do conhecimento do passado (Cerri, 2011).

A Figura 20, enquanto recorte do Capítulo 4 da coleção, atua como um dispositivo visual que captura o olhar do estudante a partir de uma pedagogia da seleção e do enquadramento. Sem se apresentar autonomamente, ela representa um fragmento que já chega à sala de aula mediado por escolhas editoriais: o que se vê, de onde se vê e o que permanece fora do campo visual. Do ponto de vista semiótico, esse recorte não apenas mostra, mas disciplina a leitura histórica, ao orientar o estudante para determinados marcadores de sentido — temporalidades, espacialidades e práticas culturais — que tendem a estabilizar a presença ameríndia em uma zona de previsibilidade cognitiva.

Na prática docente, isso implica um desafio específico: a figura convida menos à interpretação e mais ao reconhecimento, favorecendo uma aprendizagem por identificação rápida, em detrimento de uma leitura problematizadora. Pode ser válido tensionar esse regime de visibilidade, deslocando a imagem de sua função confirmatória para uma função interrogativa, na qual os estudantes sejam provocados a refletir sobre quem produz esse recorte, com quais interesses e a serviço de quais narrativas históricas. Trata-se fazeres complexos, por vezes intransponíveis às múltiplas demandas do magistério. Não sinalizamos esses desafios e demandas como imperativos que dependem exclusivamente da atuação

docente. Ao contrário, representam convites e provocações que, gostaríamos, fossem mais ou menos consideradas nas atividades de pesquisa e ensino.

Ainda sob o prisma discursivo e documental, a Figura 20 evidencia como o livro didático articula imagem e texto para produzir uma sensação de completude histórica que, na verdade, é construída sobre ausências significativas. Enquanto documento escolar, a figura extrapola o conteúdo, pois performa uma determinada ideia de passado ensinável, no qual os povos indígenas aparecem circunscritos a contextos específicos, frequentemente desvinculados de conflitos, continuidades e disputas contemporâneas.

No ensino-aprendizagem de História, essa operação pode gerar um efeito de congelamento da experiência histórica indígena, dificultando que os estudantes compreendam esses sujeitos como agentes históricos em permanente transformação. Uma prática docente crítica pode explorar justamente esse limite documental da imagem, utilizando-a como ponto de partida para discutir a incompletude das fontes visuais e a necessidade de articular outras narrativas, saberes e linguagens. Assim, a mesma figura deixa de ser apenas um apoio visual e passa a atuar como catalisadora de uma consciência histórica mais complexa, capaz de reconhecer que toda imagem ensina tanto pelo que mostra quanto pelo que silencia.

Nessa perspectiva, o conhecimento histórico apenas se efetiva no processo educativo quando consegue atribuir sentido à experiência temporal, à sua interpretação crítica e às orientações práticas que dela decorrem. Diante disso, interrogamo-nos: que tipo de ensino e aprendizagem esta narrativa didática promove a partir dos sentidos que suas representações sobre as populações originárias reiteram? Tal questionamento orientará a análise dos volumes subsequentes da coleção.

No exemplar 2, dedicado ao eixo *populações, territórios e fronteiras*, não identificamos a presença de iconografias que façam referência direta aos povos indígenas no Brasil. Ainda que essa ausência reforce a problemática da invisibilização visual, destacamos algumas passagens textuais nas quais o material menciona os ameríndios, predominantemente vinculando-os ao passado colonial como matriz explicativa da formação histórica do Brasil contemporâneo. Em seu capítulo 6 (*Sociedade brasileira*), a primeira passagem diz: “A população preta, parda e indígena encontra-se no lado oposto da pirâmide social. Esse é um quadro herdado da história colonial brasileira, que ainda não foi superado, e do fato de o país ter sido um dos últimos do mundo a pôr fim à escravidão” (Boulos Júnior, Adão, Furquim Jr., 2020b, p. 138).

Em seguida, na página posterior, a partir do tópico *História da imigração no Brasil*, o capítulo explana: “Desde o período colonial até os dias atuais, a presença estrangeira

contribuiu na formação territorial e social brasileira. Historicamente, nosso povo é essencialmente produto da presença indígena, africana e europeia” (Boulos Júnior, Adão, Furquim Jr., 2020b, p. 139). Esses dois momentos sintetizam a presença ameríndia ao longo do volume. Não por acaso, o signo da colonização é acionado em ambas as situações, o que nos leva a refletir sobre os processos de subalternização e cerceamento desses sujeitos no passado histórico do Brasil. Mesmo quando emergem em contextos mais contemporâneos, suas representações não rompem com o quadro pejorativo dos estereótipos, tampouco promovem uma problematização mais aprofundada do protagonismo indígena.

Ramos, Cainelli e Oliveira (2018, p. 64) consideram “que tal (in)compreensão sobre a temática foi e continua sendo empregada para que as lógicas de apropriação e exploração das terras indígenas possam ser legitimadas ou não”. Essa reverberação não é culpa exclusivamente do tipo de história que os manuais tendem a ensinar, pois eles são materiais produzidos e regulamentados por muitas mãos e mentes.

Conforme esses mesmos autores, a própria versão da BNCC de História, vitoriosa diante das propostas em embate, oferece pistas para compreendermos a complexidade desse problema, visto que a primeira versão do documento “assumia uma seleção de conteúdos com ampla abordagem sobre as sociedades indígenas, [e] foi duramente criticada por parte da comunidade acadêmica que clamava pela manutenção de conteúdos clássicos da história geral ocidental” (Oliveira; Ramos; Cainelli, 2018, p. 64).

Consequentemente, na terceira versão aprovada, o texto curricular explicita o lugar acessório historicamente atribuído aos povos indígenas, africanos e afrodescendentes no interior da narrativa da história ocidental. Tal posicionamento decorre do fato de que, no campo da História, a BNCC se ancora em uma tradição historiográfica que privilegia uma organização cronológica e linear, orientada do passado ao presente, cuja periodização quadripartite ou tripartite enfatiza eventos considerados centrais para o mundo ocidental e reafirma uma perspectiva eurocentrada do conhecimento histórico (Oliveira; Caimi, 2021).

Nesse sentido, torna-se particularmente pertinente a definição de protagonismo indígena proposta por Coelho e Rocha (2018, p. 471), uma vez que qualquer referência a essa noção exige, previamente, a sistematização rigorosa de seus significados. Em decorrência,

Abordar o protagonismo indígena significa considerar como relevantes as motivações e as ações indígenas, concebendo-as como resultado e resultante de escolhas, avaliações, contextos e situações que lhes são próprias, reconhecendo e incorporando a perspectiva indígena. Isso não se limita, que fique claro, ao uso de documentos nos quais as falas indígenas estejam presentes, mas no redimensionamento das abordagens, especialmente no abandono de uma postura que assume, de forma unívoca, a Europa e os processos que lá se constituíram como as matrizes da História do Brasil.

Incorporar a perspectiva indígena constitui uma exigência estruturante para a problematização em curso. A insistência da narrativa escolar em abordar a colonização perde consistência quando esse período histórico é apresentado dissociadamente da centralidade dos povos indígenas, como se sua atuação histórica estivesse circunscrita a uma memória colonial residual, incapaz de dialogar com suas experiências, lutas e agenciamentos no tempo presente. Diante disso, avançamos para a análise dos demais volumes da coleção.

No volume 3, organizado em torno do eixo *sociedade, natureza e sustentabilidade*, deparamo-nos, já na capa, com a imagem de um indígena. Vê-se um recorte fotográfico que enfatiza a cabeça de um sujeito ameríndio, com cabelos e rosto pintados e portando um adereço auricular. Essa iconografia funciona como um dispositivo de exposição e, nesse contexto, opera semioticamente como um símbolo, na medida em que cristaliza, em poucos traços visuais — corpo pintado, adereços e parcial nudez —, uma representação generalizante do “ser indígena”. Ao fixar a identidade nesses marcadores, a imagem promove reconhecimento imediato, mas o faz à custa de uma redução caricatural que obscurece a diversidade histórica, social e cultural dos povos originários. Adiante, reproduzimos a figura em questão.

Figura 21 – Recorte da Capa do Volume 3



Fonte: Boulos Júnior, Silva, Furquim Júnior (2020c).

No capítulo 3 desse volume, intitulado *Água*, deparamo-nos com uma fotografia acompanhada da legenda *Indígena da etnia Kaiapó no rio Xingu, no Mato Grosso (SP), 2016*. Inserido na seção *Para refletir e argumentar*, o registro visual tem sua função, no livro do

estudante, estritamente limitada ao papel de ilustração do conteúdo verbal, que tematiza a relação de reverência dos povos indígenas com a água. Não nos deteremos na análise direta do texto associado à imagem; interessa-nos, neste momento, sublinhar que a fotografia volta a ocupar um lugar secundário no arranjo didático e, por isso mesmo, potencialmente estigmatizante.

Essa secundarização decorre da ausência de exploração do discurso visual passível de ser produzido a partir da imagem, o qual poderia contribuir para o desenvolvimento do alfabetismo visual e para a compreensão da iconografia como linguagem pedagógica e formativa. Ao ser reduzida a mero apoio ilustrativo, a imagem perde sua capacidade de problematizar sentidos e de tensionar representações, operando, ao contrário, como reforço de leituras cristalizadas.

Nessa direção, a falta de uma proposta pedagógica que incorpore sistematicamente a leitura da imagem tende a estigmatizar os sujeitos nela representados. O estigma associado ao indígena Kayapó acaba por marginalizar e desvalorizar a cultura e a história de povo, ao reiterar um modelo representacional que fixa os povos originários do Brasil como comunidades isoladas em ambientes naturais, afastadas dos contextos urbanos e dissociadas dos espaços de poder e de decisão social.

Deste modo, entendemos que a Lei nº 11.645/08, a BNCC e os materiais didáticos só cumprirão seu papel sobre os povos indígenas, quando abrirem espaços para que as vozes desses povos estejam, também, presentes nesse processo. E aí, compreenderemos que o 19 de abril não é uma data em que se comemora o “dia do índio”, mas, que representa para o indígena o dia de luta, de trazer sua evidência social e cultural; que os povos indígenas podem ter os mesmos acessos aos bens culturais e materiais que o branco possui, da mesma forma que o povo branco se apropriou da cultura indígena; e que a lei não é só para uma reparação histórica, mas, para evidenciar a cultura dos diferentes povos, em sua ressignificação cultural (Borges, Silva, 2022, p. 141).

A Figura 21, ao apresentar o recorte da capa do Volume 3 da coleção Multiverso, mobiliza um signo inaugural que antecede e condiciona a experiência de leitura histórica antes mesmo do contato com os conteúdos internos. Do ponto de vista semiótico, a capa não é neutra: ela sintetiza um projeto discursivo ao selecionar cores, enquadramentos, personagens e símbolos que anunciam ao estudante o “tipo” de História que será narrada. Trata-se de uma imagem que funciona por antecipação cognitiva, organizando expectativas e afetos, e que, na prática docente, costuma ser pouco explorada como fonte histórica em si.

Ao ser tratada apenas como elemento paratextual, perde-se a oportunidade de problematizar com os estudantes como a visualidade editorial produz hierarquias de temas, sujeitos e temporalidades. Uma leitura orientada pelo professor pode evidenciar que a capa se

reporta a um determinado limiar discursivo: ela não apenas introduz o conteúdo, mas já estabiliza sentidos sobre quem ocupa o centro da narrativa histórica e quem permanece nas margens, configurando um aprendizado inicial marcado mais pela adesão do olhar do que pela dúvida interpretativa.

Sob um ângulo documental, a mesma figura revela ainda a capa enquanto um artefato histórico-pedagógico que materializa decisões institucionais, mercadológicas e curriculares condensadas em um único suporte visual. Diferentemente das imagens internas, a capa responde diretamente à lógica de circulação e legitimação do livro didático no espaço escolar, operando como uma vitrine simbólica do conhecimento autorizado. No ensino-aprendizagem de História, essa condição pode ser explorada como exercício de letramento histórico-visual, ao convidar os estudantes a analisarem a capa como documento que expressa valores, silêncios e prioridades de uma determinada cultura histórica escolar. Ao interrogar o que a capa escolhe visibilizar — e o que deliberadamente omite —, professores e alunos podem deslocar a aprendizagem do conteúdo para a compreensão dos mecanismos de produção do saber histórico escolarizado. Assim, a Figura 21 pode ser ressignificada pedagogicamente, capaz de introduzir debates sobre autoria, poder simbólico e regimes de representação, contribuindo para formar sujeitos que não são somente consumidores de narrativas históricas, mas aprendizes de sua desconstrução.

Adiante, apresentamos o recorte da Figura 22:

Figura 22 – Recorte do Capítulo 3

Para refletir e argumentar

Povos indígenas "ensinam" que água deve ser reverenciada

REPRODUÇÃO PROIBIDA



Indígena da etnia Kalapó no rio Xingu, no Mato Grosso, (SP) 2016.

Tratando a água como um membro da família e como algo sagrado a ser conservado para as próximas gerações, as comunidades indígenas de países sul-americanos defenderam a preservação dos rios e montanhas e criticaram as propostas de privatização e venda de mananciais e aquíferos durante o 8º Fórum Mundial da Água.

A brasileira Maria Alice Campos Freire, do Conselho Internacional das Treze Avós Indígenas, explicou que os povos indígenas da Amazônia sempre tiveram uma relação de respeito com a água, que é passada de geração para geração desde os ancestrais. Na educação tradicional, a água, conta, é reverenciada e, antes de se pensar no consumo, deve ser observada como algo "que devemos reverenciar".

"Esse conhecimento a gente passa para as filhas. Quando eu eduquei as minhas, sempre tinha um dia da semana em que saíamos sempre muito cedo, de manhã, sem falar nada. Íamos em silêncio à beira da água cantar para ela, louvar à água, como forma de agradecimento à pureza e nossas relações", disse.

[...]

Vinda da Guatemala, a indígena Ana Francisca Pérez Conguache, da etnia Poqoman, de origem maia, é coordenadora da Rede de Mulheres Indígenas. Ela relata que enquanto a maioria só pensa na água para o consumo humano vinda em tubos, as comunidades indígenas sabem que esse bem vem das montanhas.

Fonte: Boulos Júnior, Silva, Furquim Júnior (2020c, p. 74).

A resignificação cultural mobiliza um desafio estruturante para a compreensão da temática indígena, na medida em que exige o reconhecimento da cultura como uma dimensão plástica, histórica e relacional das sociabilidades humanas. Trata-se de entendê-la como um campo profundamente sensível ao tempo, às interações e às trocas simbólicas decorrentes dos encontros — conflituosos ou não — entre diferentes coletividades. Nesse horizonte, a identidade assume papel central, pois, conforme argumenta Hall (2006), ela se constitui como um arranjo ontológico fluido, especialmente quando considerada à luz de sua historicidade na contemporaneidade, das dinâmicas da globalização e de sua crescente instrumentalização como valor simbólico e mercadológico.

A Figura 22 atende a leitura de um signo de aparente transparência: a fotografia parece “falar por si”, convocando o estudante a uma leitura imediata e pouco mediada. No entanto, é justamente essa aparência de evidência que merece ser problematizada no ensino de História. A imagem constrói um efeito de naturalização ao associar o corpo indígena ao curso d’água, produzindo uma equivalência visual entre sujeito e natureza que opera no nível do inconsciente pedagógico. Tal associação, embora aparentemente positiva, tende a deslocar a historicidade da cena, apagando as mediações políticas, territoriais e econômicas que atravessam a relação dos povos indígenas com os recursos hídricos.

Em sala de aula, a figura pode ser mobilizada para romper esse automatismo perceptivo, convidando os estudantes a interrogar não apenas “o que” a imagem mostra, mas “como” ela ensina a ver — e, sobretudo, como ela contribui para uma aprendizagem histórica que privilegia a contemplação em detrimento da problematização.

Em termo discursivo-documental, tal figura realça também um vestígio de uma cultura histórica escolar e editorial que tende a converter experiências indígenas em exemplos morais ou ilustrativos, mais do que em processos históricos situados. Enquanto documento didático, a fotografia não apenas registra uma cena, mas participa de uma economia ótica que transforma a presença indígena em argumento silencioso, deslocando o conflito, a agência e a disputa de sentidos para fora do enquadramento. Para o ensino-aprendizagem de História, isso abre uma possibilidade pedagógica relevante: trabalhar a imagem como documento incompleto, marcado por escolhas e exclusões.

Ao questionar com os alunos o que não aparece na fotografia — as pressões sobre o território, os embates em torno do uso da água, as políticas públicas e os interesses econômicos —, o professor reinscreve a figura em uma rede mais ampla de relações históricas. Desse modo, a Figura 22 deixa de reforçar uma aprendizagem baseada na fixação de imagens consensuais e passa a contribuir para a formação de uma consciência histórica

capaz de compreender o indígena não apenas como guardião simbólico da natureza, mas como sujeito político inserido em dinâmicas históricas complexas e conflitivas.

Esse processo de ressignificação torna-se empiricamente visível em uma fotografia presente no capítulo 4 (*A questão socioambiental: relações entre sociedade e natureza*), que retrata uma figura de notório protagonismo na luta indígena contemporânea: *Ailton Krenak*. *Sob a legenda Escritor Ailton Krenak, do povo indígena Krenak, em visita à Universidade Federal de Juiz de Fora (MG), instituição que lhe concedeu o título de professor Honoris Causa, 2016*, a imagem mobiliza um regime de representação distinto daquele repetidamente acionado ao longo do volume, ao deslocar o indígena do enquadramento tradicionalmente associado à natureza, ao ritual e à ancestralidade, e reinscrevê-lo em um espaço institucional, intelectual e político. Trata-se da Figura 23 exposta à frente.

Figura 23 – Recorte do Capítulo 4



Fonte: Boulos Júnior, Silva, Furquim Júnior (2020c, p. 86).

Na perspectiva semiótica, o signo da representação gravita na figura de Krenak, que, pela articulação entre imagem e legenda, ativa uma leitura do ser indígena fundada na interculturalidade. A fotografia nos permite apreender a realidade a partir de um lugar de enunciação indígena, na medida em que o escritor retratado se afirma como uma persona política cuja atuação social se estrutura na mediação entre culturas, tradições e saberes distintos. Nesse sentido, Krenak corporifica um sujeito capaz de transitar entre a realidade étnica de seu próprio povo e outros universos socioculturais orientados por concepções não

indígenas, sem que esse trânsito implique assimilação ou apagamento identitário (Silva, 2016).

O Krenak fotografado opera, simultaneamente, como ícone e índice da realidade representada e pode ser compreendido, ainda, como um signo simbólico. Ele simboliza o *entre-lugar* no qual se posiciona, sustentado por uma identidade cultural híbrida, resistente e estrategicamente mobilizada no interior do movimento indígena. A apropriação de convenções de matriz ocidental — como a inserção em espaços universitários, o uso da língua portuguesa como meio de produção intelectual e a atuação em instâncias institucionais das sociedades não indígenas — não representa adesão acrítica, mas uma prática social consciente, interiorizada como estratégia política de fortalecimento da causa indígena (Munduruku, 2012).

Além disso, visualmente a Figura 23 constrói seu sentido a partir de uma composição que privilegia a frontalidade e a contenção gestual. Krenak aparece de corpo parcialmente enquadrado, vestido de modo sóbrio, sem adornos rituais ou marcas visuais que costumam ser exploradas pelo cânone iconográfico escolar ao representar sujeitos indígenas. Esse “esvaziamento do exotismo” não é neutro: ele desloca o olhar do estudante do corpo enquanto signo de diferença cultural para o corpo enquanto presença discursiva legitimada no espaço acadêmico. A imagem institui, assim, um regime de visibilidade no qual o indígena não é convocado a “representar sua cultura”, mas a ocupar uma posição de autoridade simbólica.

Semiologicamente, o enquadramento produz um efeito de equivalência visual com outras figuras intelectuais frequentemente retratadas em ambientes universitários, operando uma suspensão momentânea da alteridade espetacularizada. Para a prática docente, esse deslocamento abre a possibilidade de problematizar com os educandos a maneira pelo qual o reconhecimento institucional também é uma construção histórica, atravessado por disputas de poder e por critérios seletivos de legitimidade do saber.

Quanto ao ensino-aprendizagem de História, a força documental da imagem reside menos na figura individual de Krenak e mais na cena que ela petrifica: a universidade como espaço historicamente excludente que, ao acolher um intelectual indígena, revela tanto uma inflexão quanto seus próprios limites. Um movimento de leitura além daquilo que é mostrado pelo volume, a fotografia permite ao professor tensionar a ideia de “inclusão” ao questionar quais saberes indígenas são autorizados a circular nesses espaços e sob quais condições. O fato de a imagem não registrar uma situação de ensino tradicional — sala de aula, lousa, estudantes —, mas um ato simbólico de reconhecimento, favorece uma leitura histórica sobre os processos contemporâneos de patrimonialização do saber indígena.

Nesse sentido, a figura pode ser mobilizada documentalmente, evidenciando não apenas conquistas políticas recentes, mas também as mediações institucionais que engendram a presença indígena no currículo escolar. Ao trabalhar essa imagem criticamente, o docente desloca o ensino de História de uma narrativa celebratória para uma análise discursiva das estruturas que regulam quem pode falar, onde pode falar e em nome de quais epistemologias.

No mesmo capítulo, a pintura *Índios da Amazônia adorando o Deus Sol*, de François Auguste Biard, datada de 1860, oferece um contraponto significativo a essa forma de representação. A obra sintetiza o olhar estrangeiro de um artista europeu sobre os costumes de uma etnia amazônica não identificada. No livro do estudante, a imagem ocupa um espaço marginal da página e é acionada exclusivamente como ilustração do texto verbal, sem qualquer mediação analítica que problematize seus pressupostos ou limites, restringindo-se a reiterar a associação entre indígenas e natureza.

O olhar artístico condensado na pintura, Figura 24, acaba por estetizar e simplificar uma dimensão vital das cosmologias ameríndias, tanto no século XIX quanto na contemporaneidade. Conforme assinalam Kopenawa e Albert (2015), a natureza constitui uma entidade sagrada e indissociável da existência de numerosos povos indígenas, o que implica uma relação ontológica profundamente complexa. A pintura, ainda que se apresente sob um verniz etnográfico, apenas sugere aspectos superficiais dessa relação, silenciando as múltiplas concepções de natureza que estruturam as experiências e os modos de vida dos diferentes povos acêntricos.

Figura 24 – Recorte do Capítulo 4



Fonte: Boulos Júnior, Silva, Furquim Júnior (2020c, p. 100).

Podemos compreender esse argumento de modo mais claro ao reconhecer que as representações visuais dos povos indígenas, ao evocarem insistentemente a figura do “bom selvagem”, não apenas idealizam uma relação harmônica e essencializada com a natureza, mas também projetam sobre esses sujeitos um imaginário construído a partir de valores e categorias europeias. Nessa chave, a natureza deixa de ser entendida segundo as cosmologias ameríndias e passa a funcionar como um espelho simbólico por meio do qual o pensamento europeu elabora críticas, nostalgias ou idealizações sobre si mesmo. Assim, a alteridade indígena não é apreendida em sua complexidade histórica e cultural, mas convertida em alegoria, na qual o Outro ameríndio é reduzido a um recurso estético e discursivo para a autorreflexão do Eu europeu.

Ora, o fato de as populações nativas da América viverem num outro estágio do processo civilizatório, considerado inferior pelos conquistadores europeus, as colocava numa posição de reflexo do próprio passado europeu, mas sem que isso fosse subentendido ou mesmo plenamente admitido pela cultura europeia de então. Compreender o outro passava, antes, por conhecer a si mesmo, e os primeiros contatos com os “selvagens” podem ser vistos como uma tentativa um tanto desesperada de aceitar e, assim, poder compreender aquele universo que não estava previsto nos dogmas e nas escrituras judaico-cristãs (Oliveira, 2014, p. 38).

Essa autorreflexão, por operar em chave alegórica — isto é, simbólica e imaginária —, produz representações de populações nativas dissociadas das experiências concretas, plurais e historicamente situadas dos povos aborígenes. Ao fazê-lo, recorre a generalizações que simplificam e homogeneízam uma realidade marcada pela diversidade dos distintos agrupamentos étnicos existentes no Brasil. Ainda assim, o discurso visual alegórico não se reduz a uma fantasia desprovida de sentido histórico: em sua camada implícita, ele expressa e legitima interesses religiosos, ideológicos e econômicos diretamente articulados ao empreendimento colonial e aos sujeitos que o conduziram.

A profusão de detalhes presente na pintura, portanto, não é casual. Ela traduz o impulso europeu de conhecer, classificar e, sobretudo, explorar os recursos naturais do território brasileiro, os quais, por longo tempo, alimentaram a curiosidade, a imaginação e os projetos expansionistas do continente europeu. “Terras férteis, matas abundantes, pérolas, ouro, pau-brasil, animais exóticos, nativos nus. Elementos que remetem à ideia então corrente do paraíso perdido” (Oliveira, 2014, p. 34).

A imagem subsequente localiza-se igualmente nesse capítulo, em sua seção final, Retomando. Consiste em uma tira formada por dois quadros, nos quais se encena um diálogo entre dois sujeitos indígenas, estruturado a partir de posições divergentes quanto às formas de compreensão e de uso da terra.

Figura 25: Recorte do Capítulo 4



Fonte: Boulos Júnior, Silva, Furquim Júnior (2020c, p.

Observamos que a dinâmica do diálogo proposto instaura uma provocação relevante. A discussão acerca da garantia das terras indígenas permanece como um dos desafios historicamente enfrentados por milhares desses sujeitos até o presente, representando um problema social ainda emergente na sociedade brasileira. As tiras, nesse sentido, buscam fomentar nos educandos uma reflexão sobre essa conjuntura contemporânea. Todavia, a atividade de interpretação não conduz à problematização da estética visual mobilizada, sobretudo no que diz respeito aos elementos imagéticos que identificam os personagens representados. Por que a recorrência na apresentação de ambos com parte do rosto pintado e adornos de penas? Seria essa a única forma legítima de distingui-los dos demais grupos sociais?

Como temos sustentado ao longo da análise, nossa crítica não segue uma postura radical que reivindique a supressão dessas representações, as quais são, em determinados contextos, válidas para a caracterização de identidades indígenas. O que colocamos em questão é a recorrente priorização desse modelo representacional no tratamento visual da temática indígena ao longo do volume. A repetição dessa estética induz à identificação generalizante de toda e qualquer etnia a partir dos mesmos marcadores visuais.

Embora tais elementos façam parte das práticas culturais de diversos grupos, seu reforço acaba por restringir a memória visual coletiva a uma única forma de reconhecimento. Isso se deve ao fato de que conjuntos sógnicos que operam como ícones e índices possuem forte poder sugestivo, conduzindo a percepção para uma fração da realidade que tende a se tornar hegemônica.

Nesse sentido, interrogamo-nos sobre a ausência de imagens capazes de explorar a experiência indígena em contextos distintos daqueles tradicionalmente associados ao imaginário colonial, como a vida em cidades e municípios brasileiros, a presença em

universidades, a atuação na política institucional ou o protagonismo nos meios de comunicação.

Essas indagações reverberam nas duas últimas fotografias, presentes na Figura 26, que fazem referência iconográfica à temática. Localizadas no mesmo capítulo, na seção *Leitura de imagem*, elas retratam o povo Enawene Nawe, que vive no vale do rio Juruena, no Mato Grosso. Nesses registros, identificamos tensões visuais decorrentes da justaposição de elementos heterogêneos na forma como os sujeitos são apresentados e reconhecidos.

Observamos um esforço sistemático de leitura das imagens, centrado sobretudo na relação dos Enawene Nawe com a terra e na indumentária produzida a partir dessa interação com os recursos naturais. O eixo analítico sugerido pela atividade articula o ritual Yaokwa ao uso sustentável do território que sustenta o grupo. As fotografias, por si, mobilizam a atenção para a forma de apresentação dos sujeitos originários, que aparecem tanto em contato direto com a natureza quanto utilizando camiseta, bermuda e chinelo — elementos da cultura material que indicam o contato com sociedades não indígenas e a incorporação de práticas que configuram a identidade ameríndia como resultado de processos híbridos.

Entretanto, o testemunho imagético não é neutro. O discurso inscrito na fotografia, assim como em qualquer imagem, reflete o posicionamento de quem a produz, tornando inviável a pretensão de neutralidade. Como aponta Bacellar (2008), nenhum documento é neutro. A câmera, ao capturar fragmentos do real, oferece apenas um conjunto parcial de informações visuais, fortemente condicionado pelo olhar de quem fotografa, sendo ingênuo sustentar que ela não mente (Gombrich, 1995). Assim, as duas fotografias e o discurso textual que as circunscreve não se configuram como expressão de uma verdade plena sobre os sujeitos retratados, mas como recortes que evidenciam os interesses e posicionamentos envolvidos na produção do material didático.

Dessa maneira, a abordagem pedagógica dedicada aos Enawene Nawe no volume, Figura 26, revela-se ainda incipiente no esforço de representar a realidade indígena para além do escopo interpretativo hegemônico herdado da cultura colonial. Trata-se de uma abordagem tímida, pois, embora mobilize uma estética aparentemente heterogênea, não logra expressar a plasticidade, a complexidade e a dinamicidade que caracterizam as identidades indígenas contemporâneas.

Figura 26 – Recorte do Capítulo 4

O Yaokwa tem um sentido de obrigatoriedade: são os corpos dos Enawene, dançando e cantando, que, acreditam, mantêm a harmonia entre Céu-Terra-Ar e o equilíbrio da ordem natural e social.

Conheça mais informações e imagens sobre os Enawene no portal do Iphan (disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/galeria/detalhes/128>, acesso em: 17 set. 2020).

Boa parte das indumentárias do ritual dos Yaokwa é feita de fibras de buriti, combinadas com embira, algodão e plumas.

Durante cerca de dois meses, os Enawene constroem barragens como esta e capturam muitos peixes para o consumo da tribo. A barragem é construída com tronco de árvores e cipós que retiram da mata.

Diversos tipos de flautas são utilizados para acompanhar os cantos e as danças dos Yaokwa.

A barragem é construída com tronco de árvores e cipós que retiram da mata.



Não escreva no livro Consultar as Orientações para o Professor.

1. Em que os Enawene se diferenciam dos não indígenas na relação que mantêm com a terra?
2. Quais elementos das imagens mostram a dependência dos indígenas em relação à natureza?

Fonte: Boulos Júnior, Silva, Furquim Júnior (2020e, p. 107).

Por outro lado, não nos propomos a problematizar o modelo de representação visual dos Enawene, uma vez que tal problematização não se manifesta nem nas orientações que estruturam a atividade nem no próprio discurso do texto. A dimensão estética mobilizada revela-se, assim, secundária no horizonte da leitura e, além disso, o efeito interpretativo produzido pelo interpretante intrínseco indica que os elementos estéticos de matriz não indígena assumem um papel estritamente ornamental, desprovido de vínculos significativos com a identidade dos Enawene. Nessa lógica, tais elementos operam apenas como dispositivos ilustrativos, incapazes de remeter a traços específicos de sua experiência histórica, social e simbólica.

Nesse sentido, a reiterada adoção desse regime representacional impõe à semiótica das imagens indígenas um desafio adicional: a dificuldade de constituir signos cuja representação seja teoricamente consistente e culturalmente pertinente. Tal impasse decorre, em larga medida, da indistinção conceitual entre duas categorias centrais da semiótica peirceana — o *objeto dinâmico* e o *objeto imediato*. Em termos da linguagem visual, o objeto dinâmico corresponde à realidade efetiva à qual a imagem se vincula em sua circunstância histórica e cultural, ao passo que o objeto imediato diz respeito ao modo específico pelo qual essa

realidade é apreendida, recortada e mediada pelo signo no processo de representação ou ao “modo como o signo representa, indica, se assemelha, sugere, evoca aquilo a que ele se refere [...] Ele se chama imediato porque só temos acesso ao objeto dinâmico através do objeto imediato [...]” (Santaella, 2002, p. 15).

A Figura 26, pois, constrói uma narrativa visual fortemente guiada pela lógica da explicação didática, articulando fotografias, legendas explicativas e balões informativos que orientam de forma bastante dirigida o olhar do estudante. Reforçamos que as imagens mostram homens Enawene em interação direta com elementos naturais — a barragem de pesca, os troncos de madeira, os instrumentos musicais e o corpo adornado — compondo uma sequência visual que associa trabalho, ritual e natureza em um mesmo regime de sentido.

Do ponto de vista semiótico, essa organização reduz a ambiguidade interpretativa da imagem: quase não há espaço para leitura autônoma, pois os textos sobrepostos antecipam o significado do que se vê. A fotografia deixa de funcionar como fonte aberta e passa a operar como ilustração controlada de um enunciado previamente definido: a ideia de equilíbrio, harmonia e obrigatoriedade ritual. Na prática docente, isso tende a induzir uma aprendizagem por assimilação, em que o estudante aprende a reconhecer “o modo de vida indígena” como um sistema coeso e funcional, mas não é provocado a questionar os conflitos, tensões ou transformações que atravessam essas práticas.

Um enquadro discursivo e documental nos permite também captar que a Figura 26 produz um efeito de totalização cultural, ao condensar a experiência histórica dos Enawene em um conjunto de práticas ritualizadas e ambientalmente integradas. A ênfase visual na barragem de pesca, nos instrumentos musicais e na indumentária corporal constrói um indígena fortemente ancorado na natureza, reforçando uma leitura que aproxima cultura e ambiente como esferas indissociáveis e atemporais. Para o ensino-aprendizagem de História, esse enquadramento tem implicações precisas: ao apresentar essas práticas como expressão de uma ordem social equilibrada, a imagem silencia disputas territoriais, pressões externas e transformações históricas recentes que afetam esse povo.

Uma prática docente crítica pode explorar justamente esse silenciamento, utilizando a figura como documento que informa mais acerca do modo pelo qual o livro didático escolhe evocar os indígenas do que sobre os Enawene em si. Ao perguntar aos estudantes por que a imagem enfatiza a harmonia e não o conflito, o ritual e não a política, o professor desloca a aprendizagem do plano descritivo para o analítico, transformando a Figura 26 em instrumento para discutir como a visualidade escolar constrói identidades indígenas estáveis, coerentes e pedagogicamente “seguras”, mas historicamente incompletas.

Em consonância, compreendemos que toda iconografia referente aos ameríndios constitui um signo atravessado por seus objetos dinâmicos, que, nesse caso, correspondem aos próprios sujeitos indígenas. No âmbito dos signos fotográficos, essa confusão torna-se ainda mais evidente, uma vez que as imagens mobilizadas tendem a recortar os indígenas de modo quase sempre unívoco, escamoteando outras camadas da realidade nas quais esses sujeitos se constituem. Como consequência, a fronteira entre objeto dinâmico e objeto imediato torna-se tênue e instável, na medida em que a fotografia — assim como outras modalidades imagéticas — passa a operar como um campo de referência hegemônico, mediando nosso contato com o ser ameríndio e com suas múltiplas realidades.

Adiante, constatamos que o volume 4 da *Coleção Multiverso* não apresenta qualquer registro iconográfico cuja referência seja pertinente às populações originárias. Inexiste, portanto, qualquer vestígio de expressão visual, seja com foco direto na constituição imagética desses sujeitos, seja em caráter sistemático ou meramente ilustrativo. Interpretamos essa invisibilidade também como efeito do formato curricular das coleções destinadas ao Ensino Médio que, orientadas pela proposta da BNCC, organizam os conteúdos a partir da agregação dos componentes por áreas do conhecimento. Em síntese, os livros deixam de ser estruturados por disciplinas específicas e passam a se organizar segundo conjuntos integrados de saberes de uma mesma área.

Consoante ao exposto, tal formatação dos livros didáticos engendra desafios tanto para a composição dos conteúdos quanto para o uso de imagens e de outros recursos pedagógicos, sobretudo em materiais que congregam, simultaneamente, objetos do conhecimento provenientes da História, da Geografia, da Sociologia e da Filosofia. Diversos temas são tratados de forma sintética, o que, por um lado, favorece abordagens interdisciplinares, mas, por outro, pode resultar no apagamento de conteúdos próprios a cada campo disciplinar.

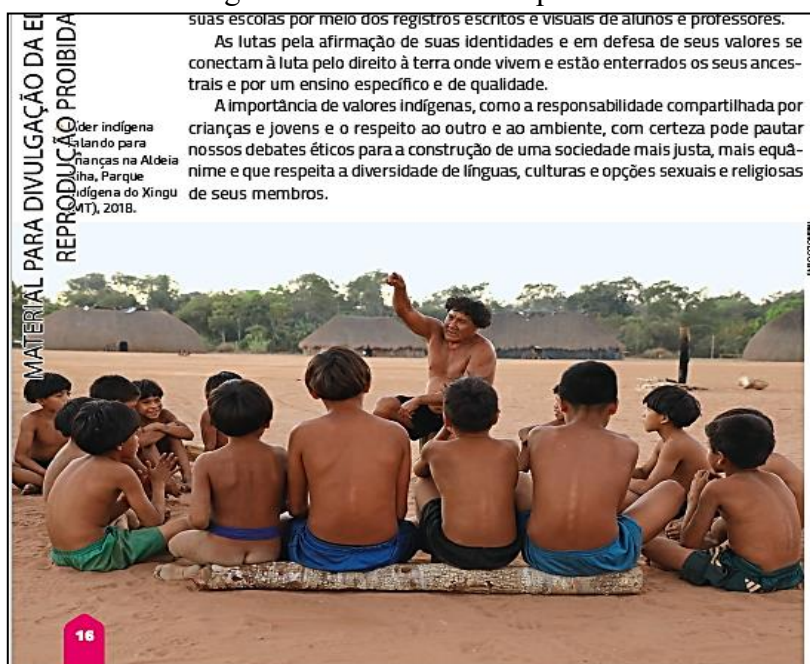
Argumentamos, assim, que a escassez de imagens relativas aos povos indígenas — bem como suas ausências — decorre desse novo arranjo curricular que orienta as coleções do Ensino Médio. Tal constatação se reforça quando contrastamos esses dados com as pesquisas que compõem nosso Estado do Conhecimento, baseadas na análise de coleções dos anos finais do Ensino Fundamental, nas quais a presença de representações visuais é significativamente mais expressiva. Ainda que marcada por essa ausência imagética, a obra apresenta alguns momentos pontuais de menção aos indígenas; contudo, nessas passagens, eles não figuram como protagonistas ou agentes centrais dos fenômenos, processos ou eventos históricos abordados, permanecendo suas presenças subordinadas a fatos de caráter secundário. Exemplificamos:

Na escravidão moderna, assim como na antiga, os escravizados podiam ser vendidos, alugados, surrados e deixados em testamento. Mas, enquanto na escravidão antiga, eles eram de diversas origens e cores: gregos, egípcios, macedônicos, sírios, entre outros, na escravidão moderna, vivida pelo Brasil, os escravizados eram inicialmente indígenas e, depois, sobretudo, africanos. Outra diferença é que os escravos dos antigos romanos ocupavam funções de prestígio: administravam a grande propriedade de seu patrono, realizavam negócios em nome dele e atuavam como professores de seus filhos. Nada disso era permitido ao escravizado durante a vigência da escravidão moderna no Brasil (Boulos Júnior, Silva, Furquim Júnior, 2020d, p. 40).

No excerto, observamos que a presença ameríndia se encontra fundamentalmente vinculada ao fenômeno da escravidão moderna, da qual esses sujeitos fizeram parte ao serem submetidos à dominação e à exploração pelos colonizadores portugueses. Não se identifica, nesse enquadramento, qualquer marca de protagonismo, tampouco se encontram outras passagens que mobilizem uma lógica de representação e de memória capaz de historicizar de modo mais complexo essa presença ou de explorá-la pedagogicamente.

Na sequência, constatamos que o volume 5 não se afasta de maneira significativa dessa mesma perspectiva. No capítulo 1 — *Ética: da Idade Média ao Renascimento* —, uma primeira fotografia é apresentada com a finalidade de ilustrar a discussão proposta no tópico *A ética indígena*. Não nos propomos a desenvolver a discussão em si, mas a chamar a atenção para a especificidade do sujeito fotografado, para a racionalidade subjacente à sua representação e à memória que ela aciona. É nesse sentido que introduzimos a Figura 27 em questão, tomada aqui como objeto de problematização.

Figura 27 – Recorte do Capítulo 1



Fonte: Boulos Júnior, Silva, Furquim Júnior (2020e, p. 16).

De acordo com a legenda, a imagem apresenta um líder indígena em situação de fala dirigida a crianças na Aldeia Aiha, situada no Parque Indígena do Xingu (MT), em 2018. À luz do aparato teórico-metodológico da semiótica peirceana, compreendemos que tal fotografia, para além de sua dimensão icônica — fundada na relação de semelhança com o objeto representado — e indicial — ancorada na relação de existência —, opera também como signo simbólico, mais precisamente como um *legi-signo*. Isso porque, no âmbito da semiose humana, ela se articula a sistemas convencionais de significação, mobilizando costumes, valores coletivos e padrões estéticos, comportamentais e de expectativas sociais historicamente sedimentados (Santaella, 2002).

Nessa chave interpretativa, a representação fotográfica incorpora tais fundamentos simbólicos e passa a funcionar como fonte informativa sobre determinadas formas de sociabilidade e práticas tradicionais dos integrantes da aldeia em questão. No que tange à interpretabilidade, o interpretante dinâmico do signo comporta uma instância lógica, considerada central por ser responsável pela efetiva produção de cognição no sujeito intérprete. Essa camada lógica caracteriza-se pela internalização de uma regra interpretativa suficientemente estável e sistemática para orientar leituras coerentes e socialmente partilháveis (Santaella, 2002).

Nosso percurso analítico, assim, orienta-se pela busca de um movimento interpretativo rigoroso, capaz de apreender o conjunto de signos — visuais ou não — implicados no ensino da cultura e da história indígenas. Nesse contexto, o signo fotográfico ora examinado ocupa um lugar lógico específico na constituição de uma cognição dinâmica acerca das representações reiteradas pela coleção e por nós assimiladas nesta etapa investigativa. Ainda que a imagem contenha marcas estéticas que sinalizam o contato dessa comunidade com sujeitos não indígenas, perceptíveis, por exemplo, nas vestimentas, o conjunto do enquadramento sustenta uma semiose cujo significado converge com aquele produzido pelas demais representações anteriormente analisadas.

Embora a fotografia recorte uma prática ameríndia situada no presente, ela simultaneamente reinscreve uma memória cativa da cultura histórica colonial. O signo, nesse sentido, submete-se a um padrão representacional relativamente estabilizado, um modelo dotado de traços linguísticos — visuais e/ou não — que produzem efeitos de verdade capazes de se impor ao real e de naturalizar determinadas leituras.

Tal operação torna-se evidente quando atentamos para o ambiente em que a comunidade é situada: um fragmento da aldeia, tomado como espaço de morada, mas também como cenário frequentemente associado à ideia de natureza. Nossa crítica não incide sobre a

legitimidade dessa forma de apresentação pública dos povos originários, mas sobre a escolha, consciente ou não, de fortalecer esquemas representacionais já recorrentes — como a associação direta à natureza ou a ênfase em corpos total ou parcialmente desnudos — que acabam por reduzir a complexidade dessas existências.

Na página subsequente, uma segunda fotografia encerra a presença visual dos ameríndios no volume. Trata-se do registro de um líder indígena da etnia Guarani, pertencente à Aldeia Água Bonita (MS), cuja identificação permanece limitada a essa referência genérica. Posicionado no canto superior direito da página, o registro assume, no livro do aluno, a função de mera ilustração destinada a sustentar a discussão de um tema relativo à cultura indígena. Nesse enquadramento, pouco ou nada se diz sobre quem é esse líder, seu nome, sua trajetória ou sua história, de modo que sua figura se constrói como anônima, ilustrativa e subordinada a enunciados generalizantes sobre os valores Kaiowá e Guarani.

Ademais, a própria composição da imagem reforça tal lógica representacional: o enquadramento privilegia o rosto do líder, centralizando a faixa que lhe envolve a cabeça e, ao fundo, elementos vegetais esverdeados que, uma vez mais, evocam a associação imediata com a natureza. Os aspectos relativos à indumentária e ao corpo do indivíduo, como a camisa que veste ou outros elementos corporais, são relegados à irrelevância, reforçando um regime visual seletivo que hierarquiza signos e orienta a leitura do intérprete. É desta maneira que “[...] ficção e realidade, vida e representação imagética da vida se misturaram até o ponto de se tornarem indistinguíveis” (Santaella, 2002, p. 106).

O objeto imediato desses signos evidencia que as imagens analisadas parecem realizar a proeza quase paradoxal de tentar expurgar — ou ao menos obscurecer — a presença efetiva e encarnada dos sujeitos indígenas, reduzindo sua materialidade viva a uma forma de aparecimento controlada e mediada pelo regime representacional.

Figura 28 – Recorte do Capítulo 1

Para refletir e argumentar

O texto a seguir foi escrito por uma indígena e por uma doutora em Educação e trata dos valores Kaiowá e Guarani. Leia-o com atenção.

[...] Vida é todo ser que respira em cima da terra e embaixo dela [...]. Cada uma dessas vidas depende da outra para sobreviver.

[...] sem terra não haverá vida e sem vida não haverá a língua.

[...] saber respeitar o outro – na caça, na pesca, na hora de lavar roupa no rio, respeitar o lugar de banho dos mais velhos, saber falar na hora certa. [...]

A palavra [...] é sagrada por isso não pode ser proferida de qualquer jeito. A palavra tem muita força. É carregada de compromisso e de valor, representa a verdade.

[...] ser Kaiowá e Guarani seja onde for.

[...] falar a verdade sem magoar o outro. Dar a palavra para o outro e cumprir.

[...] viver essa vida sem maldade.

[...] saber viver de modo digno, com lealdade [...].

[...] saber ouvir e obedecer aos mais velhos, saber ouvir a terra, [...] a mata, [...] os rios, [...] os animais.



» Líder indígena da etnia guarani. Na Aldeia Água Bonita (MS), 2015.

Fonte: Boulos Júnior, Silva, Furquim Júnior (2020e, p. 17).

A Figura 28 articula ainda imagem fotográfica e texto verbal em uma composição que orienta significativamente o percurso interpretativo do estudante. Visualmente, o uso da luz natural, a ausência de pose performática e a expressão serena do retratado constroem um efeito de autenticidade e autoridade moral. Perspectivada semioticamente, a fotografia não busca o impacto visual, mas a credibilidade discursiva: o sujeito é apresentado como alguém que “fala com propriedade”, reforçado pela legenda que o identifica como líder indígena. Essa estratégia visual produz uma equivalência entre rosto, palavra e verdade, criando um regime de leitura em que a imagem reforça a legitimidade do texto. Na prática educativa, essa composição tende a induzir uma leitura respeitosa, porém pouco interrogativa, em que o estudante é convidado a acolher o discurso como ensinamento ético, e não a analisá-lo como produção histórica situada.

No plano discursivo e documental, a mesma figura transforma o indígena em porta-voz de valores universais, deslocando sua fala de um contexto histórico específico para um registro normativo e quase atemporal. O texto destacado — que enfatiza respeito à terra, à palavra e aos mais velhos —, associado à imagem do líder, constrói uma pedagogia da exemplaridade: o indígena representa uma referência moral, mais do que como sujeito atravessado por conflitos históricos concretos. Para o ensino-aprendizagem de História, esse enquadramento tem efeitos precisos: favorece uma aprendizagem que endossa a dimensão ética da experiência indígena, mas enfraquece a compreensão de suas lutas políticas, disputas territoriais e estratégias de sobrevivência contemporâneas.

Uma prática docente crítica e sensível pode tensionar esse uso ao problematizar por que a fala indígena é apresentada como lição de valores, e não como intervenção política concreta. Assim, a Figura 28 pode ser mobilizada documentalmentemente, ao revelar uma forma específica de escolarização da palavra indígena — respeitosa, mas domesticada —, possibilitando ao aluno compreender a maneira por meio da qual o livro didático constrói vozes autorizadas, seleciona sentidos e produz um indígena pedagogicamente aceitável, porém historicamente parcial.

Se, como sustentamos, o livro didático se mostra uma produção historiográfica, a história escrita e tornada ensinável por ele institui um lugar histórico específico para os atores que convoca. Ao integrarem os objetos historiográficos da história escolar, as populações originárias do Brasil tornam-se, inevitavelmente, personagens da narrativa didatizada. O lugar que lhes é atribuído nesse enredo pedagógico depende, em grande medida, da memória coletiva — entendida como produto das disputas entre distintos coletivos em torno de uma lembrança socialmente legitimada do passado —, a qual, de modo ambíguo, se interpela, se

difunde e, por vezes, se confunde com a própria memória histórica, resultante da operação historiográfica e das disputas políticas que a atravessam.

Nessa perspectiva, a escrita da história escolar revela-se atravessada por um paradoxo epistemológico e ontológico, uma vez que a operação de que resulta se ancora na tensão entre o que existiu e o que já não existe. Esse gesto, de natureza fúnebre, coloca em dialética o passado investigado e o presente do historiador, demarcando as contradições e os jogos de interesse que se estabelecem entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscido.

Considerando que a leitura historiográfica visa dar vida ao que já não é, recuperar o ser do que foi — e, por vezes, do que ainda não se realizou —, a leitura semiótica se apresenta como um procedimento analítico destinado a evidenciar a lógica sistemática mobilizada pela prática historiográfica. Por meio de um método próprio, ela torna inteligível o passado que já foi presente e contribui para a desnaturalização dos signos — isto é, dos fenômenos do passado ausente que a historiografia torna presentes no processo de objetivação histórica —, sobretudo quando tais signos se mostram difusos ou distorcidos para a consciência histórica do presente (Catroga, 2009; Santos, 2011).

Assim, reafirmamos que a história não se define como ciência do passado em si, mas das experiências humanas no tempo (Bloch, 2002). O caráter pedagógico derivado das práticas de pesquisa, dos atos de escrita e dos gestos de leitura confere à história ensinada pelos manuais escolares a função de lugar de memória, no qual se fixam experiências, sujeitos e acontecimentos considerados dignos de apreensão no contexto da escolarização. A seleção desses fenômenos como notáveis decorre de escolhas epistemológicas e políticas previamente disputadas, tanto no interior do campo historiográfico e de suas áreas limítrofes quanto nos diversos espaços sociais que compõem uma determinada formação histórica.

Ao aprofundarmos essa análise, observamos que a história veiculada pelos manuais escolares tende a sustentar um sentido hegemônico de interpretação do passado, politicamente incompatível com projetos historiográficos orientados à valorização das histórias dos grupos marginalizados e silenciados. Isso é oriundo do fato de a história-monumento circunscrever uma representação ideologicamente excludente do passado, ao privilegiar a reprodução das hierarquias e das assimetrias sociais vigentes no presente. Trata-se de um paradigma historiográfico que se vale estrategicamente da educação para perpetuar e instrumentalizar uma imagem do passado funcional aos projetos contemporâneos de poder (Catroga, 2009).

No tocante à última imagem analisada, compreendemos que ela integra o repertório historiográfico e pedagógico da *Coleção Multiverso*. O signo do líder indígena representificado — isto é, evocado na historicidade do volume, deslocado de seu contexto

originário e reinscrito no âmbito da historiografia escolar — coopera para um processo de monumentalização do passado, por meio do qual o exemplar formula um lugar comum destinado aos sujeitos originários do Brasil. Esse lugar evidencia tanto a marginalidade das ilustrações que lhes dizem respeito quanto a produção de uma memória histórica pouco espontânea e nada inocente, uma vez que a recorrência de representações quase sempre unívocas e homogêneas implica o apagamento ou o rebaixamento de memórias outras, anteriores e exteriores à referida coleção.

Temos, assim, um ato reiterado de esquecimento e silenciamento da história vivida e narrada a partir das perspectivas dos diversos grupos étnicos que compõem o país. Os cinco volumes já analisados da coleção articulam um conjunto de signos — visuais e verbais — cuja diretriz simbólica dificulta a construção de uma compreensão densa e crítica da temática indígena no âmbito da história do Brasil ensinada pelos manuais escolares.

Sob outro prisma, o último volume a ser examinado apresenta uma inflexão parcial na abordagem da temática, ao se contrapor aos signos estereotipados anteriormente inquiridos, sejam eles oriundos de imagens do período colonial sejam de discursos e representações mais recentes que reatualizam cânones daquele contexto. Ainda assim, consideramos essa proposta insuficiente, dado o espaço restrito que a obra, tomada em conjunto, destina aos dilemas históricos e contemporâneos dos povos originários.

Nesse sentido, o volume 6, dedicado ao eixo *Política, conflitos e cidadania*, evidencia, já em seu primeiro capítulo — *Indígenas e afrodescendentes no Brasil: protagonismos e demandas* —, uma preocupação em inaugurar a discussão a partir de conjunturas e estruturas históricas coerentes com a temática. A lógica adotada consiste em partir de problemas do tempo presente para apresentar desafios e conquistas que atravessam a história vivida pelas diversas etnias do Brasil, ao mesmo tempo em que o texto retrocede no tempo para sintetizar as formas de atuação indígena diante da colonização, bem como as ações dos agentes políticos e das políticas indigenistas formuladas ao longo dos distintos recortes cronológicos da história brasileira.

Nesse momento do volume, a história ensinada passa a se orientar de modo mais consistente pela relação entre conhecimento histórico e realidade indígena, reconhecendo que uma educação voltada às suas questões auxilia para a promoção do direito à história e para a ampliação das possibilidades de compreensão crítica dessas experiências no tempo, tal e qual para

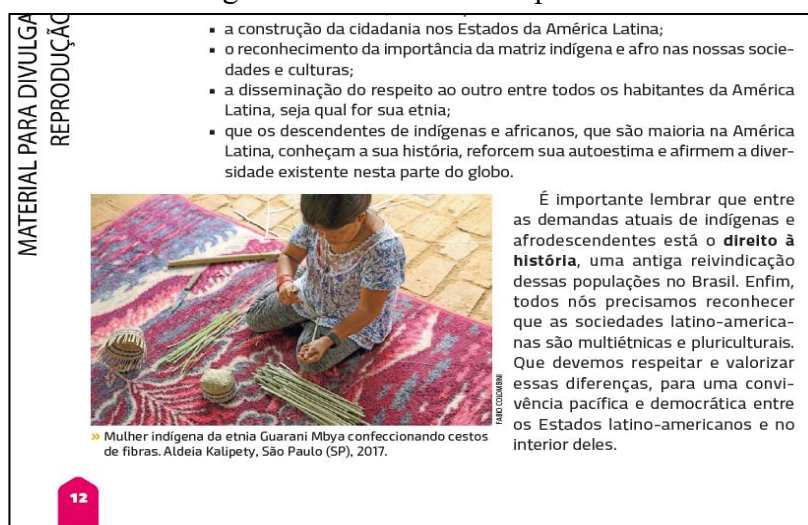
- a construção da cidadania nos Estados da América Latina;
- o reconhecimento da importância da matriz indígena e afro nas nossas sociedades e culturas;

- a disseminação do respeito ao outro entre todos os habitantes da América Latina, seja qual for sua etnia;
- que os descendentes de indígenas e africanos, que são maioria na América Latina, conheçam a sua história, reforcem sua autoestima e afirmem a diversidade existente nesta parte do globo (Boulos Júnior, Silva, Furquim Júnior, 2020f, p. 12).

O reconhecimento e a problematização crítica dessas demandas prescrevam iniciativas fundamentais para um tratamento reflexivo da temática indígena e para a inscrição qualificada de seu lugar na história do país. Partimos da compreensão de que a história se constitui como uma ciência sensível às múltiplas leituras do tempo, não se restringindo à interpretação retrospectiva do passado. Nessa perspectiva, a narrativa desenvolvida no capítulo enfatiza episódios da história brasileira à luz das demandas contemporâneas e das lutas recentemente protagonizadas pelos sujeitos indígenas, articulando passado e presente como dimensões temporalmente (co)implicadas.

Entretanto, o esforço de politização e contextualização das questões indígenas no plano discursivo da narrativa histórica não se traduz de modo equivalente no plano dos signos visuais — particularmente nas fotografias — arregimentadas pelo volume para representar a temática ameríndia. As cinco imagens distribuídas ao longo do livro reiteram essa assimetria, uma vez que não são acompanhadas por propostas sistemáticas de leitura e interpretação. Tal lacuna compromete o potencial heurístico, hermenêutico e semiótico que esses signos-documentos poderiam oferecer ao processo de ensino e aprendizagem. Ainda assim, reconhecemos que a maioria dos registros fotográficos contribui, ao menos parcialmente, para a desconstrução de alguns dos estereótipos visuais reforçados nas representações analisadas nos volumes anteriores. Reproduzimos os registros recortados do referido volume.

Figura 29 – Recorte do Capítulo 1



Fonte: Boulos Júnior, Silva, Furquim Júnior (2020f, p. 12).

Figura 30 – Recorte do Capítulo 1



Fonte: Boulos Júnior, Silva, Furquim Júnior (2020f, p. 14).

As duas fotografias reproduzidas instauram um campo de contrastes, de tensões simbólicas e contextuais que tensionam os regimes de visibilidade até então problematizados. No primeiro recorte, observamos uma mulher indígena da etnia Guarani Mbya em atividade de confecção de cestos de fibras no interior de sua aldeia. O modo como ela é representada distancia-se significativamente da estética recorrente que viemos criticando: concerne a um corpo integralmente vestido que, embora situado em seu espaço comunitário, não é enquadrado segundo uma lógica bucólica ou naturalizante, tampouco é conduzido a uma associação imediata e essencializante com a natureza.

Apesar disso, a Figura 29 constrói seu sentido a partir de uma combinação precisa entre posição gráfica, ângulo de tomada e atividade representada. A mulher Guarani Mbya é fotografada de cima, sentada no chão, envolvida na confecção de cestos, o que produz um duplo efeito semiótico: por um lado, a imagem sugere intimidade com o fazer cotidiano; por outro, estabelece uma relação assimétrica entre observador e sujeito, pois o olhar do estudante é colocado em uma posição de controle visual.

O gesto repetitivo do trabalho manual, aliado à ausência de interação com o entorno, isola a personagem em uma temporalidade suspensa, na qual o presente histórico se confunde com a permanência da tradição. A imagem não oferece indícios de circulação social, troca econômica ou interlocução política, o que limita sua leitura a uma cena de preservação

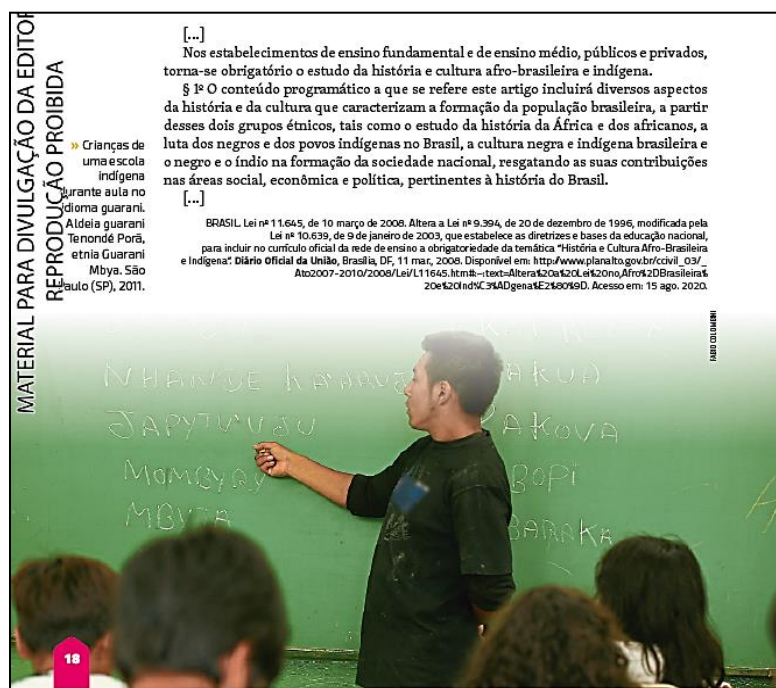
cultural. Na prática docente, esse enquadramento visual tende a induzir o estudante a compreender o indígena a partir do “que ele faz” e não do “que ele reivindica”, reforçando uma aprendizagem histórica inclinada mais à descrição de costumes do que à análise de processos.

Baseada na análise documental do discurso, o refinamento da leitura revela uma tensão produtiva entre imagem e texto que pode ser explorada pedagogicamente. Enquanto o texto afirma o direito à história e à diversidade como princípios políticos e sociais, a imagem selecionada opera em registro doméstico e silencioso, deslizando essas reivindicações para o campo da cultura material. A mulher indígena aparece como guardiã de um saber artesanal, mas não como agente de disputa por reconhecimento histórico.

Para o ensino-aprendizagem de História, essa escolha visual tem um efeito específico: ela ensina que a presença indígena é legítima quando associada à tradição e à manualidade, e não quando vinculada à confrontação de estruturas sociais. Ao trabalhar essa figura criticamente, o professor pode levar os estudantes a perceber que a visualidade do livro didático não apenas ilustra valores, mas define quais formas de existência indígena são consideradas ensináveis. Consequentemente, a Figura 29 se torna um documento revelador de um regime pedagógico que celebra a diversidade desde que ela se mantenha visualmente controlada, permitindo uma aprendizagem histórica que problematiza não só o passado indígena, mas os próprios critérios escolares de visibilidade e legitimidade.

Referente à a segunda fotografia, a Figura 30 remete a um dos projetos políticos indigenistas articulados pelo Estado ao longo da Primeira República. Ainda que o registro apresente a presença de diversos sujeitos indígenas, a leitura simbólica do enquadramento evidencia a centralidade da figura do Marechal Rondon, posicionada no eixo composicional da imagem e investida de um valor representativo do projeto civilizatório republicano, em consonância com o ideário positivista sintetizado no lema *Ordem e Progresso*. A narrativa didática que acompanha a imagem aborda o lugar subalterno historicamente atribuído às populações indígenas pela elite política e econômica, que as significava como expressão do atraso e, como solução, defendia sua integração compulsória à sociedade nacional. Nesse arranjo visual, a maioria dos Tiriyo ocupa zonas periféricas da fotografia, o que permite interpretar o registro como uma alegoria da posição subordinada que o Estado historicamente lhes atribuiu. Adiante, evocamos outras figuras que sustentam nosso olhar.

Figura 31 – Recorte do Capítulo 1



Fonte: Boulos Júnior, Silva, Furquim Júnior (2020f, p. 18).

Ao reconhecer que o docente apresentado na Figura 31 é indígena, a imagem passa a operar em um regime semiótico particularmente complexo. Visualmente, no entanto, essa identidade não é imediatamente legível: não há marcadores corporais, simbólicos ou textuais que indiquem a presença indígena na cena. O professor aparece plenamente integrado à iconografia escolar hegemônica — quadro, gesto explicativo, posição central —, produzindo um efeito de neutralização da diferença étnica.

Essa neutralização não é ausência, mas assimilação visual: o indígena é reconhecido como docente desde que ocupe o espaço pedagógico segundo códigos previamente legitimados pela escola moderna. Para o ensino-aprendizagem de História, essa imagem ensina silenciosamente que a presença indígena no magistério é possível, mas apenas quando ela se conforma aos modos tradicionais de ensinar e se torna indistinguível do modelo docente dominante.

Por outra vista, a Figura 31 registra uma conquista histórica — o indígena como produtor e transmissor de conhecimento escolar —, mas o faz sob um enquadramento que esvazia a especificidade epistemológica dessa presença. A imagem não sugere se o conteúdo ensinado mobiliza saberes indígenas, nem se há diálogo intercultural em curso; ao contrário, ela preserva a sala de aula como espaço homogêneo. Para a prática docente, essa figura pode ser trabalhada criticamente ao se perguntar o que muda — ou não — quando o professor é indígena: trata-se apenas de ocupar o lugar do ensino ou de transformar os modos de produzir

conhecimento histórico? Assim, esse registro permite problematizar com os estudantes os limites da inclusão institucional quando ela não altera os regimes de saber e de representação.

Figura 32 – Recorte do Capítulo 1

Para refletir e argumentar

Leia o texto e depois responda às questões.

Garimpo e desmatamento não fazem quarentena

A triste novidade da covid-19 chegou aos indígenas brasileiros pela mão de duas velhas mazelas conhecidas por eles, o desmatamento e o garimpo ilegal, que não dão trégua em tempos de pandemia. Lideranças de diferentes etnias denunciam o aumento de invasões até de pescadores e caçadores ilegais em seus territórios, o que faz aumentar o medo – e o risco – da contaminação. “Eles estão aproveitando o momento da pandemia, que tem menos fiscalização ainda, e estão invadindo mais nossos territórios”, afirma Higson Kanamari, do Vale do Javari.

O desmatamento em terras indígenas aumentou 63% em abril em relação ao mesmo mês do ano passado, de acordo com os dados do sistema Deter, do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe). O mesmo sistema mostra que, no primeiro quadrimestre de 2020, o aumento foi de 55% em relação ao mesmo período do ano anterior: de janeiro a abril, 1 319 hectares – o equivalente a 1 800 campos de futebol – foram destruídos.

[...]

Em resposta a essas velhas ameaças, cada vez mais mortíferas, as lideranças dos povos yanomami e ye'kwana se uniram para criar a campanha #ForaGarimpoForaCovid, que demanda do Governo Federal a “desintrusão” urgente dos mais de 20 000 garimpeiros da Terra Indígena Yanomami.

[...]



Líder e pajé indígena Davi Kopenawa Yanomami durante visita à residência oficial do Primeiro-Ministro do Reino Unido. Sua ida à Inglaterra teve como objetivo levar reivindicações dos povos indígenas do Brasil. Londres (Inglaterra), 2007.

Fonte: Boulos Júnior, Silva, Furquim Júnior (2020f, p. 19).

Por sua vez, a Figura 32 destaca o líder Yanomami Davi Kopenawa em um contexto público, captado em plano médio, com expressão tranquila e postura frontal. Diferentemente de representações que recorrem ao exotismo ou à espetacularização, a imagem constrói uma presença indígena marcada pela cotidianidade: o adereço na cabeça não domina o enquadramento, nem é isolado como signo ritual; ele convive com vestimentas comuns e com um ambiente urbano que não se impõe como antagonista da identidade indígena. Do ponto de vista semiótico, essa composição produz um efeito de coexistência, e não de contraste forçado, entre pertencimento étnico e circulação social contemporânea. A imagem não sugere ruptura, mas continuidade, deslocando o indígena de uma lógica de exceção para uma condição de presença ordinária no espaço público.

Ademais, tal recorte pode ser lido documentalmente, quando tensiona a ideia de que a identidade indígena só se manifesta em contextos ritualizados ou tradicionais. Ao apresentar um sujeito indígena jovem, em situação não cerimonial e sem dramatização estética, a imagem favorece uma aprendizagem histórica que reconhece a contemporaneidade indígena sem reduzi-la a slogans ou a arquétipos fixos. Para a prática docente, essa figura abre espaço para discutir no contexto do ensino-aprendizagem como os povos indígenas participam do presente histórico sem abdicar de suas referências culturais, problematizando a falsa oposição

entre tradição e modernidade. Assim, a representação contribui para um ensino de História que compreende o ameríndio em movimento, sujeito da (sua) história, cuja identidade se constrói em diálogo com múltiplos contextos sociais, e não como símbolo congelado de um passado distante.

Figura 33 – Recorte do Capítulo 1.

documentário sobre a aldeia indígena Riberão Silveira em Paragominas, Pará, relata o dia a dia dos povos indígenas que restaram que lutam por suas terras.

ÍNDIOS, os donos da terra. 2011. Vídeo (27min14s). Publicado pelo canal Balaio Afro-Indígena. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GcQy1lPtAM>. Acesso em: 20 ago. 2020.

Resumidamente, podemos considerar que as principais demandas dos povos indígenas na atualidade são:

- direito à terra: indispensável a sua reprodução física e cultural;
- autodeterminação: decidir sobre o seu desenvolvimento econômico, social e cultural;
- reconhecimento de sua indianidade e suas identidades;
- não sofrer assimilação forçada ou a destruição de suas culturas;
- respeito, na prática, aos direitos reconhecidos na lei, como os que constam na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), na Declaração da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos dos Povos Indígenas e na Constituição de 1988.

Ou, nas palavras da advogada indígena Joênia Wapichana, em seu discurso ao receber o Prêmio de Direitos Humanos 2018, na ONU:



[...] Nós estamos lutando pelos direitos que já são reconhecidos. É isso que a gente está colocando nessa mensagem para todos. Para que não sejam violados, para que não sejam desrespeitados e para que haja um avanço nisso.

“O BRASIL imagina que o indígena é uma questão só de pintura e vestimenta”. ONU News, 20 dez. 2018. Disponível em: <https://news.un.org/pt/interview/2018/12/1652611>. Acesso em: 15 ago. 2020.

■ A advogada e deputada federal Joênia Wapichana participando de um ritual indígena em frente ao Congresso Nacional, Brasília (DF), 2019.



Fonte: Boulos Júnior, Silva, Furquim Júnior (2020f, p. 20).

Por fim, a Figura 33 organiza um regime de visibilidade no qual a presença indígena se constrói pela articulação entre imagem, discurso e normatividade. A fotografia de Joênia Wapichana, em trajes tradicionais e em situação pública, não atua como simples ilustração identitária, mas como índice de uma posição de fala legitimada. O enquadramento fotográfico privilegia o rosto e a expressão da liderança indígena, conferindo densidade humana ao texto que a acompanha, ao mesmo tempo em que ancora essa presença em um repertório simbólico reconhecível. Na perspectiva semiótica, a figura ensina que a identidade indígena pode operar simultaneamente como marcador cultural e como vetor de autoridade política, rompendo com representações que restringem o indígena ao campo do passado ou do ritual.

No plano discursivo e documental, a figura constrói a luta indígena como um campo de enunciação racionalizado, no qual demandas históricas são traduzidas em linguagem jurídica e institucional. Essa operação didática produz efeitos ambíguos no ensino-aprendizagem de História: por um lado, desloca o indígena da condição de objeto narrado para a de sujeito que formula e reivindica direitos; por outro, tende a condensar experiências históricas complexas em sínteses normativas, potencialmente esvaziando conflitos, dissensos

e desigualdades estruturais. Na sala de aula, essa mesma figura oferece um potente documento para problematizar como os povos indígenas negociam visibilidade e reconhecimento no presente, convidando os estudantes a compreender que o acesso a espaços institucionais não encerra a historicidade das lutas, mas constitui apenas uma de suas formas de inscrição no tempo histórico.

Para sintetizarmos nossa argumentação acerca da hermenêutica dessas imagens em sequência do último volume, sustentamos acionam signos com fundamentos icônicos e indiciais capazes de tensionar o modelo estereotipado de representação historicamente projetado sobre os povos indígenas. As três fotografias operam iconicamente na medida em que instauram uma relação de semelhança com seus objetos — os sujeitos indígenas nelas figurados —, os quais detêm uma existência efetiva que se manifesta tanto de forma extrínseca à linguagem fotográfica quanto de modo intrínseco à materialidade visual do próprio signo, concretizando, assim, seu fundamento indicial.

A centralidade dessa discussão reside no potencial crítico e contestatório inscrito na linguagem visual desses três últimos signos. Cada imagem torna visíveis os sujeitos ameríndios segundo um regime de representação que se distancia do cânone visual reiterado nos demais volumes. Em termos exemplificativos, os indivíduos fotografados não são regularmente associados à natureza como signo essencializante, frequentemente mobilizado pelos materiais didáticos para fixar uma identidade padronizada. Esse discurso imagético, ao eleger um suposto meio natural como elemento definidor, acaba por recortar, deformar e restringir a possibilidade de os intérpretes perceberem os indígenas para além desse espaço simbólico artificial e enclausurante.

Com efeito, a imagem corresponde a um constructo atravessado por tempos, sentidos, experiências e enunciados. A historicidade é uma dimensão incontornável de todo signo visual, da qual nenhum artefato imagético pode se furtar. Assim, a carga simbólica que informa sobre o humano e sua humanidade preserva, simultaneamente, as tensões, as contradições e os dilemas inscritos tanto na experiência visual quanto nos discursos que atravessam cada imagem. O tempo das imagens aqui mobilizadas é o tempo da memória, que não se confunde com o passado em sua pretensa fixidez, pois o submete a processos contínuos de decantação e reconfiguração. O passado não existe sem o presente, uma vez que se reinscreve por meio de lampejos retrospectivos; do mesmo modo, o presente depende daquilo que sobreviveu do passado para orientar a consciência histórica daqueles que buscam compreender o que já foi (Didi-Huberman, 2015). Para tanto,

Diante de uma imagem — por mais antiga que seja —, o presente nunca cessa de se reconfigurar, se a despossessão do olhar não tiver cedido completamente o lugar ao hábito pretensioso do “especialista”. Diante de uma imagem — por mais recente e contemporânea que seja —, ao mesmo tempo o passado nunca cessa de se reconfigurar, visto que essa imagem só se torna pensável numa construção da memória, se não for da obsessão. Diante de uma imagem, enfim, temos que reconhecer humildemente isto: que ela provavelmente nos sobreviverá, somos diante dela o elemento de passagem, e ela é, diante de nós, o elemento do futuro, o elemento da duração [*durée*]. A imagem tem frequentemente mais memória e mais futuro que o ser [*étant*] que a olha (Didi-Huberman, 2015, p. 16).

Concebemos a imagem como dialética e duração. Em Didi-Huberman (2015; 2010), a relação entre os tempos revela-se inexata e instável, sendo a cronologia apenas uma abstração frágil, engendrada para sustentar a ilusão de controle sobre o tempo. Na verdade, tal relação é anacrônica e sintomática: anacrônica porque aquilo que nomeamos como passado é constituído, simultaneamente, pela percepção que o presente elabora e pelos fragmentos pretéritos que persistem; sintomática porque cada objeto visual se oferece como testemunho dos encontros, choques e sobreposições temporais que nele se inscrevem. É necessário “compreender que em cada objeto histórico todos os tempos se encontram, entram em colisão, ou ainda se fundem plasticamente uns nos outros, bifurcam ou se confundem uns com outros” (Didi-Huberman, 2015, p. 46).

Essa perspectiva nos convida a olhar os vestígios imagéticos com maior sensibilidade e vigilância crítica. Por isso, o exame de fotografias contemporâneas que representam diretamente os povos indígenas nos remete, simultaneamente, a experiências visuais e temporais deslocadas de nosso próprio horizonte de referência. Nessa chave, a cultura histórica colonial manifesta-se como uma sobrevivência sintomática de fragmentos do passado apropriados pelo presente. Contudo, não se trata apenas de reconhecer essa permanência. O mesmo sintoma que obstrui a plena historicidade das experiências propriamente ameríndias permite, paradoxalmente, vislumbrar as condições de sua própria contradição, uma vez que um repertório imagético pode também tensionar e subverter o cânone visual que estigmatiza a história e a cultura indígenas.

No caso das últimas fotografias analisadas, observamos que elas colidem frontalmente com o modelo de signos visuais hegemônicos reiterado ao longo da coleção. Ao fazê-lo, introduzem novas conotações para o protagonismo indígena na história do Brasil ensinada, afastando-se de representações que reduzem os sujeitos a uma identidade exotizada e cristalizada — o “índio” de cocar, adornado por penas, arcos, flechas, pinturas corporais e corpos desnudos, invariavelmente inscrito em uma natureza idealizada, pacificada e supostamente intocada.

Do mesmo modo que as imagens podem operar como dispositivos de afirmação, a literatura indígena afirma-se como instrumento crítico e contestatório, ao promover uma educação étnico-racial capaz de questionar e desestabilizar esse universo visual previamente instituído. Nosso propósito a seguir, assim, é evidenciar como autores indígenas contribuem para a desconstrução desse modelo hegemônico de representação, oferecendo imagens e narrativas mais densas, contextualizadas e sensíveis à complexa realidade étnica brasileira.

5.3 MEMÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA ENTRE A CULTURA HISTÓRICA COLONIAL E A DECOLONIALIDADE NAS ESCRITAS INDÍGENAS

Nesta subseção, direcionamos nossa análise à literatura produzida por autores indígenas no Brasil. As modalidades de escrita por eles mobilizadas distanciam-se de modo significativo do cânone literário ocidental, configurando formas expressivas híbridas nas quais a narrativa verbal frequentemente se articula a desenhos, grafismos e outros registros visuais. A leitura dessas obras atua como um potente dispositivo de desestabilização de estereótipos reiterados tanto nos livros didáticos quanto em produções consagradas da literatura nacional, responsáveis, ao longo do tempo, por silenciar a presença indígena e por deformar a imagem das populações originárias.

Embora possuam historicidades próprias, múltiplas e anteriores à colonização, os povos originários das Américas passam a existir, para a historiografia ocidental, sobretudo a partir de sua inscrição nos textos coloniais, sendo a Carta de Pero Vaz de Caminha (1500) frequentemente tomada como marco inaugural dessa operação documental. Desde então, esses sujeitos têm disputado o reconhecimento de suas experiências, saberes e modos de vida em um sistema simbólico ocidental que engendrou um profundo epistemicídio, cujos efeitos persistem e se reatualizam nos diversos meios contemporâneos de produção e circulação do conhecimento — como os materiais escolares, a mídia, a literatura, o cinema, os quadrinhos e as artes visuais.

A representação do Outro e de sua diferença como primitiva, residual ou periférica integrou o projeto colonial de desqualificação da imagem do nativo, orientado ao fortalecimento da autoridade e da racionalidade coloniais. Por meio dessas operações simbólicas, consolidou-se um imaginário hierarquizante que submeteu os povos acêntricos aos parâmetros civilizatórios europeus, naturalizando relações de dominação e subalternidade.

No Brasil contemporâneo, esse projeto colonial não apenas sobrevive, mas é ressignificado e atualizado, manifestando-se nos interesses das elites políticas e econômicas,

que estimulam a difusão de discursos e imagens anacrônicas sobre a realidade pluriétnica e concreta dos povos originários. Tais práticas, ao dificultarem a efetivação de direitos historicamente conquistados — como a demarcação de terras, o acesso a uma educação de qualidade e o direito à autodeterminação —, operam como uma cortina de fumaça, deslocando o debate público e obscurecendo as demandas indígenas mais urgentes diante da sociedade civil e das instâncias do poder público.

Em contrapartida, quando os sujeitos ameríndios se assenhoram da palavra para se posicionar diante da sociedade brasileira, eles adquirem “consciência do poder da palavra como forma de afirmação da existência, do estilo de vida e da resistência indígenas pelo contradiscurso” e, desse modo, a literatura se torna um espaço de interlocução crucial para revisar e repensar as versões identitárias distorcidas pelos não indígenas ao longo da história (Thiél, 2012, p. 26).

As textualidades ameríndias têm sido recorrentemente colocadas em questão quanto à sua legitimidade no campo literário. Sustentamos que é epistemologicamente improcedente avaliá-las apenas a partir das diretrizes e convenções canônicas de matriz estritamente ocidental, o que nos convoca a uma revisão crítica tanto do próprio conceito de obra literária quanto dos critérios europeus historicamente instituídos de valoração estética e cultural. Literatura e escrita, nessa perspectiva, não são categorias universais e estáveis, mas construções situadas, atravessadas por referenciais históricos, institucionais, geográficos e políticos, bem como por disputas simbólicas que definem, em cada contexto, o que pode ou não ser reconhecido como literatura.

À luz desse entendimento, concebemos a escrita indígena como organizada por um sistema textual profundamente híbrido, que tensiona e desestabiliza o modelo alfabético hegemônico consolidado no Ocidente. Tal configuração estética mobiliza um repertório plural de marcas simbólicas e linguísticas, integrando desenhos, grafismos e outros registros visuais à própria materialidade do texto, ampliando, assim, os modos de significação e de produção de sentido. “Desde que significados possam ser construídos, praticamente tudo pode constituir escritura” (Thiél, 2012, p. 39).

A tradição oral ocupa um lugar estruturante nessas produções. Por se tratarem de sociedades marcadamente orientadas pela oralidade — nas quais as práticas do falar e do ouvir constituem os principais meios de educação, por meio da narração de histórias e da transmissão de saberes milenares —, as escritas ameríndias incorporam de modo decisivo essa matriz cultural, articulando a tradição escrita à oral sob uma lógica que escapa aos paradigmas ocidentais.

Conforme assinala Janice Thiél (2012), a composição das obras literárias indígenas se organiza de forma multimodal. Por modalidade, a autora compreende os recursos semióticos mobilizados com a finalidade de representar e comunicar, em termos sociais e culturais, a construção dos sentidos. Integram esse repertório semiótico a imagem fixa ou em movimento, os desenhos geométricos, o som, a música, o gesto e a fala. Nessa perspectiva, a leitura e a interpretação dos textos ameríndios exigem a apreensão articulada de múltiplas linguagens.

Em busca de uma definição mais técnica para o que designamos por literatura indígena, dialogamos com o entendimento de Thiél (2012, p. 77):

As textualidades indígenas estão abertas às redes de relações que congregam o local e o global e os autores indígenas transitam por espaços tribais, mas também urbanos; ou seja, eles estão localizados em espaços culturais ancestrais, além de dialogarem com culturas cosmopolitas. Por tudo isso, seu espaço de produção pode ser simbólico e concretamente representado por uma *rede*, termo que [...] significa “trançado que forma tecido vazado [...] conjunto de meios de comunicação, informação ou transporte [...] canalização que distribui água [...] distribuidor de energia [...] qualquer estrutura interligada [...]”. Como rede, portanto, o lugar da produção indígena é vazado, atravessado por elementos internos e externos que fluem interligando significados.

Por conseguinte, a textualidade indígena incorpora uma composição híbrida que articula letra e imagem, voz e olhar. Essa singularidade autoral manifesta-se na pluralidade de vozes e gêneros mobilizados na intersecção entre oralidade, performatividade, escrita alfabética e pictográfica (Thiél, 2012).

Podemos, assim, tipificar a literatura brasileira a partir de três vertentes: “1) obras escritas por autores bilíngues indígenas para escolas indígenas; 2) obras tuteladas por intermediários; 3) obras produzidas por escritores que vêm de comunidades tribais, mas que estão localizados em centros de produção cultural não indígena” e reportam seus escritos aos não indígenas (Thiél, 2012, p. 65).

As obras analisadas nesta pesquisa inserem-se na segunda e na terceira vertentes. Do ponto de vista metodológico, propomos uma leitura que articula *textura* e *contexto*, isto é, que considera tanto os recursos linguísticos e visuais mobilizados pelos textos quanto a posição sociopolítica e cultural de seus narradores, bem como as interações estabelecidas entre cosmovisões tradicionais e ocidentais (Thiél, 2012). Ao revisitarmos essas produções, buscamos evidenciar de que maneira as representações textuais participam da elaboração de identidades, memórias e histórias pluriétnicas, ancoradas simultaneamente na autoria indígena e na tradição ancestral. Nessa chave interpretativa, a voz indígena assume um estatuto político-pedagógico, ao priorizar o ponto de vista dos próprios sujeitos ameríndios sobre sua história e sua cultura.

No contexto brasileiro, o surgimento da literatura indígena, enquanto movimento articulado, remonta à década de 1990, com a publicação de *História de Índio* (1996), de Daniel Munduruku, e *A terra dos mil povos: história indígena brasileira* (1998), de Kaká Werá Jecupé. Embora Eliane Potiguara já produzisse, desde a década de 1980, textos em jornais de circulação restrita e poemas dedicados à cultura étnica, foi apenas nos anos subsequentes que essa literatura conquistou maior visibilidade no mercado editorial, especialmente no segmento infantojuvenil. Nesse processo, Daniel Munduruku destacou-se também como um de seus principais precursores e divulgadores, ao manter uma produção contínua e participar ativamente da organização de eventos literários, como os promovidos pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) (Wapichana, 2020).

Dessa forma, dedicamo-nos à análise das produções literárias de Kaká Werá Jecupé, Daniel Munduruku, Ailton Krenak, Davi Kopenawa e Fábio de Oliveira, ressaltando passagens que evidenciam o protagonismo indígena na reinterpretação da história do Brasil e nos enfrentamentos impostos pela contemporaneidade.

A escolha das obras dos referidos escritores responde a um critério teórico-metodológico baseado na problemática central desta dissertação: como diferentes regimes de representação e de memória sobre e dos povos indígenas podem tensionar, deslocar e reconfigurar as imagens e narrativas historicamente cristalizadas na história ensinada e materializadas nos livros didáticos. Esses autores não foram selecionados por sua visibilidade isolada ou por um suposto caráter representativo universal, mas porque suas obras constituem escritas que funcionam como contranarrativas epistemológicas frente às formas coloniais de produzir, organizar e difundir o conhecimento histórico.

Em termos de especificidade, Kaká Jecupé inscreve uma escrita profundamente atravessada pela espiritualidade e pela cosmologia guarani, em que memória, mito, oralidade e experiência ancestral não se apresentam como categorias separadas, mas como dimensões indissociáveis do existir indígena. Sua obra desestabiliza a separação moderna entre razão e espiritualidade, frequentemente reproduzida nos manuais escolares, e propõe uma outra temporalidade histórica, cíclica e relacional, que desafia os esquemas lineares de progressão e desenvolvimento predominantes na história ensinada. Nesse sentido, Jecupé oferece uma chave de leitura fundamental para problematizarmos as imagens didáticas que reduzem as populações originárias a vestígios do passado ou a figuras meramente folclóricas.

Ailton Krenak e Davi Kopenawa, embora oriundos de tradições e experiências distintas, compartilham uma crítica radical à racionalidade ocidental moderna e aos seus dispositivos de dominação, especialmente aqueles que se expressam na ideia de progresso, de

humanidade universal e de exploração da natureza. Krenak, por meio de uma escrita ensaística e filosófica, articula memória histórica, crítica civilizatória e reflexão política, interpelando diretamente os fundamentos ontológicos que sustentam as narrativas escolares sobre o Brasil. Kopenawa, por sua vez, ao manifestar a experiência xamânica yanomami em diálogo com a escrita, tensiona os próprios limites do texto ocidental, transformando-o em espaço de tradução intercultural e de resistência cosmopolítica. Ambos desestabilizam o regime de representação que separa natureza e cultura, humano e não humano, passado e presente — separações essas frequentemente naturalizadas nos exemplares escolares analisados anteriormente.

Daniel Munduruku e Fábio de Oliveira aproximam-se, por outro lado, pela atenção explícita à dimensão pedagógica e política da escrita indígena, ainda que por caminhos distintos. Munduruku constrói uma obra que dialoga diretamente com o espaço escolar, problematizando estereótipos, simplificações e silenciamentos presentes na educação básica, ao mesmo tempo em que reivindica o direito dos ameríndios à autoria de suas próprias histórias. Sua escrita mobiliza uma mediação cultural, sem abrir mão da crítica ao colonialismo epistemológico. Fábio de Oliveira, por seu turno, materializa sua produção a partir de uma perspectiva que articula memória, identidade e experiência indígena contemporânea, evidenciando os efeitos persistentes da colonialidade sobre os corpos, os territórios e as narrativas históricas. Sua contribuição desloca a imagem do indígena como sujeito do passado, reafirmando sua presença ativa, política e histórica no tempo presente.

Em comum, as obras desses cinco autores compartilham a recusa ao regime de representação que fixa os povos indígenas em imagens homogêneas, estáticas e despolitizadas. Ainda que mobilizem linguagens, estilos e estratégias narrativas distintas, todos produzem uma escrita que recontextualiza a memória ameríndia como prática viva, marcada por conflitos, resistências e reelaborações contínuas.

Ao serem mobilizados nesta pesquisa, esses autores não ilustram ou complementam a análise imagética, mas estabelecem interlocuções epistemológicas centrais, capazes de abrir fissuras nos sentidos cristalizados pela história ensinada e de oferecer outras possibilidades de leitura das imagens presentes nos livros didáticos. Em suma, a escolha de tais nomes se justifica pela capacidade de suas obras operarem, simultaneamente, no plano da crítica, da memória e da reexistência, em consonância com os objetivos teóricos e políticos desta dissertação.

5.3.1 Gestos de resistência e (re)existência em memórias, cosmovisões e testemunhos na literatura indígena contemporânea

Em *A terra dos mil povos*, Kaká Werá Jecupé (2020) constrói uma narrativa que entrelaça sua trajetória pessoal aos encontros que o conduzem ao reconhecimento de si como sujeito indígena. Sua escrita abrange não apenas a história de seu próprio povo, mas também a de diversas etnias — como Guarani, Xavante, Kamayurá, Kalapalo e Tupi — cujas experiências são atravessadas por uma pluralidade cultural que, por vezes, tensiona o próprio signo da identidade nacional brasileira. A obra mobiliza múltiplas dimensões das culturas ameríndias, ao abordar a colonização do Brasil, as guerras, a escravização e a morte, bem como os sentidos dos sonhos, da memória, das temporalidades ancestrais, das línguas, dialetos e dos elementos cosmológicos que estruturam o pensamento dos coletivos originários.

Segundo o autor, a palavra é investida de forças decisivas para a vida comunitária: ela pode proteger ou destruir, na medida em que seu poder se manifesta nos usos políticos que dela se fazem no interior das relações sociais. Segundo ele,

Werá Jecupé é meu tom, ou seja, meu espírito nomeado. De acordo com esse nome, meu espírito veio do leste, fazendo um movimento para o sul, entoando assim um som, uma dança, um gesto do espírito para a matéria, que nos apresenta ao mundo como se fosse uma assinatura. Essa assinatura registrada na alma me faz algo como neto do Trovão, bisneto de Tupã. É dessa maneira que somos nomeados, para que não se perca a qualidade da natureza de que descendemos (Jecupé, 2020, p. 13).

Continua ele, ao apresentar um pouco de seu percurso existencial e de sua identidade originária:

Para a cultura guarani, na qual fui iniciado, em São Paulo, onde nasci, o ato da nomeação é a manifestação da parte céu de um ser na parte terra. O céu é o mundo espiritual, a raiz de todos nós. A terra é a contraparte material do espírito. Essa cultura se fundamenta em uma tradição que vem desde quando a noite não existia e se chama *Arandu Arakuaa*, “sabedoria dos ciclos do céu” ou “saber do movimento do Universo”. E é também sobre os fundamentos dessa tradição que vamos falar. Na terra, meus pais não são Guarani — eles vieram de Minas Gerais, ladeando o São Francisco. Ficaram conhecidos no passado como Tapuia. No entanto, minha família se considera um grupo de “guerreiros sem armas” ou, como gosto de me apresentar, **txukarramãe**. Os antepassados de meus pais eram do rio Araguaia. São clãs totalmente diferentes dos Guarani, povo em que fui batizado. Devo dizer que não são os mesmos **txukarramãe** presentes hoje no Alto Xingu, da família kayapó. Apresento-me como txucarramãe pelo fato de ser um guerreiro sem armas, simplesmente. E, como meus pais já se foram para a terra sem males, comeci a tarefa, a partir dos ensinamentos que me foram passados, de difundir a tradição, plantando agora, para o próximo ciclo da natureza cósmica nessa terra chamada Brasil, sementes ancestrais para o florescimento de uma nova tribo (Jecupé, 2020, p. 13).

À luz das reflexões de Jecupé, reconhecemos em seu discurso um movimento deliberado de restituição da memória coletiva e ancestral dos grupos étnicos que,

biograficamente, atravessaram sua trajetória de vida, assim como a de seus parentes evocados. No excerto, manifesta-se uma marca constitutiva da literatura ameríndia: a centralidade das cosmovisões, que operam como um verdadeiro cimento social ao articular o percurso existencial do autor às tradições do povo de que se origina. Nesse horizonte, as identidades dos coletivos originários estabelecem a intersecção entre a visão de mundo dos sujeitos e o caráter compartilhado dos costumes e saberes tradicionais, que dão densidade simbólica ao vivido e ao pensado.

No discurso do autor, a articulação entre uma filosofia espiritual e uma filosofia material sustenta a razão de ser, a lógica interna e o sentido da vida comum inscritos na história de seu povo. Evidencia-se, assim, a indissociabilidade entre esses dois planos da existência, que, embora não exclusiva das sociedades indígenas no Brasil, explicita a função social das cosmogonias narradas, na medida em que orientam práticas, condutas e modos de relação com a terra e com a natureza. Para Jecupé, toda materialidade é também atravessada pela espiritualidade: uma consciência da transcendência e da convivência entre mundos e seres, bem como uma sabedoria que regula as relações entre os povos, as forças cosmogônicas e a vida nas florestas.

Essa forma de existência, tal como se expressa na escrita indígena, afirma-se em contraste com o modo de vida ocidental-capitalista, difundido globalmente a partir das dinâmicas coloniais europeias. Suas consequências históricas produziram a politização — frequentemente hierarquizante — das culturas contemporâneas, relegando outras racionalidades a posições marginais. Nesse contexto, compreendemos a escrita indígena como um gesto simultaneamente ético, estético e político, na medida em que (a)firma e delinea modos outros de pensar e habitar o mundo, de se relacionar com os recursos naturais e com formas de vida não humanas, bem como de ressignificar o tempo a partir das cosmovisões desses povos (Campeato, 2023).

As disputas em torno do tempo e das formas pelas quais ele é convertido em história constituem, igualmente, um eixo central da reflexão de Jecupé (2020). Para o autor, as múltiplas etnias que coabitaram — e ainda coabitam — o território hoje denominado Brasil constituem a memória viva do tempo: expressão das raízes do país e dos seres que caminharam, e continuam a caminhar, em sintonia com a floresta, os rios e as estrelas, orientados pela sensibilidade e pelo coração. Nessa perspectiva, a memória é concebida enquanto um produto da vida para além do humano, enquanto o tempo se configura como uma divindade sagrada “encarregada de manter a lei dos ciclos: as estações da terra e as estações do céu. As estações da terra podem ser medidas pelo Sol, e as estações do céu, pela

Lua. O tempo faz a ligação do ritmo — que é coordenado pelo coração — com a ação e a inação” (Jecupé, 2020, p. 74).

Memória e tempo são pilares da existência ameríndia, existência que se reverbera pelas histórias e pela maneira como são narradas, (re)interpretadas e disputadas na percepção e experiencição do tempo. Consequentemente,

Quando chegaram as grandes canoas dos ventos (as caravelas portuguesas), tentaram banir o espírito do tempo, algemando-o no pulso do homem da civilização. Dessa época em diante, o tempo passou a ser contado de modo diferente. Esse modo de contar o tempo gerou a história, e mesmo a história passou a ser narrada sempre como aconteceu para alguns, não do modo como aconteceu para todos (Jecupé, 2020, p. 74).

Concebemos a história como algo que não se esgota na forma de narrativa nem se restringe a um discurso científico rigidamente sistematizado. Ela se constitui como um gesto simultaneamente ético e político, bem como uma representação estética das relações humanas no tempo, por meio da qual distintas experiências e temporalidades são interpretadas, tensionadas e disputadas. A história não se limita ao passado em si, mas à relação entre os tempos, às suas múltiplas temporalidades e às fronteiras que se manifestam nas ações humanas. É experiência, subjetividade e memória; mais do que um saber científico, é uma das formas pelas quais elaboramos a compreensão do humano no movimento incessante do tempo.

Nesse horizonte, a escrita de Jecupé apresenta-se, em sua própria natureza, como um ato de resistência e de (re)existência. Ao interpelar narrativas históricas que marginalizaram os povos originários, sua escrita afirma o protagonismo e o agenciamento indígenas na configuração do tempo presente.

Esse trânsito autoral permite que a escrita articule a experiência individual à história coletiva e ancestral de seu povo e de outras populações originárias. Sua autoria ocupa um lugar sociopolítico híbrido, ao circular entre universos indígenas e não indígenas e, consequentemente, entre fronteiras que se tornam porosas. Nessa circulação, emergem histórias que coexistem, se entrelaçam e se fortalecem mutuamente, em vez de se hierarquizarem, contribuindo para uma compreensão mais plural da nação brasileira.

De modo análogo, em *O Karaíba: uma história do pré-Brasil*, Daniel Munduruku (2018) constrói uma narrativa que remonta a acontecimentos anteriores à chegada dos europeus ao continente. A obra se apresenta enquanto um exercício imaginativo-ficcional voltado à elaboração de sentidos para experiências, memórias e histórias que antecedem a constituição do Brasil, a partir de uma perspectiva ameríndia. O título evoca a figura do sábio

itinerante, O Karaíba, aquele que antevê o futuro catastrófico e traumático imposto aos povos nativos pela colonização. Em suas andanças, o personagem difunde sua profecia entre diferentes povos que coabitavam o território posteriormente colonizado, anunciando a necessidade de união e cooperação, ao mesmo tempo em que narra conflitos e acontecimentos protagonizados pelos próprios indígenas — como casamentos, processos educativos, a centralidade das guerras, as experiências amorosas e o valor atribuído aos sonhos, às tradições, às festas e às cerimônias.

A escrita de Munduruku constitui, assim, um gesto político dirigido à crítica do olhar eurocêntrico que historicamente marcou a história do Brasil e alimentou memórias etnocêntricas que seguem secundarizando a vida e as trajetórias dos ancestrais indígenas. Na estética mobilizada pelo autor, torna-se possível imaginar rostos, identidades, personalidades e configurações dos espaços habitados, compondo imagens de um tempo que, embora distante, permanece sendo incessantemente buscado, interrogado e reinscrito no presente por meio da imaginação histórica e literária. A partir da fala do personagem Anhangá, chefe da aldeia homônima, Munduruku (2018, p. 40) convoca a voz da liderança indígena para expressar uma interpretação nativa da chegada dos europeus:

Eu tive um sonho. Nele a nossa aldeia era invadida por seres monstruosos. Tinham pelo em todo o corpo e no rosto. Não sabia de onde vinham nem o que queria com nossa gente. Tentei conversar com eles, mas falavam uma língua muito estranha e confusa. Eram grandes e fortes. Eles se pareciam com macacos, mas não pulavam nem brincavam. Tinham um rosto sempre duro e voz de guerra. Fiquei com medo. Quando acordei, consultei nosso sábio e ele me disse que era preciso sair daquele lugar, pois o sonho tinha sido um aviso da chegada dos caçadores de alma.

Múltiplas vozes ameríndias atravessam o texto e nele se adensam, adquirindo visibilidade e sentido no tempo presente. Essas falas nos remetem a trajetórias de sujeitos de carne e osso, personagens dotados de densidade existencial, que conquistam autonomia à medida que se deixam ler. Aproximamo-nos de suas histórias por meio de nossa própria voz, mas a realidade ali encenada frequentemente nos convence pela força de um ponto de vista humano — demasiadamente humano — que atravessa esses personagens. Eles se apresentam como portadores de humanidade e de uma existência concreta, pois, como nos lembra Librandi (2018), as sociedades ameríndias se organizam a partir de uma consciência de mundo na qual coisas, objetos e pessoas assumem feições humanas, humanizam-se e, assim, personificam-se.

Como observa a autora, “é verdade também que os personagens não têm como alterar seu destino já escrito, nem as palavras pronunciadas, mas nós nos relacionamos com eles e nessa relação eles e nós nos alteramos mutuamente” (Librandi, 2018, p. 206). Diante disso, as

narrativas revelam-se atravessadas por vida, humanidade e vozes que conferem densidade à própria experiência da interpretação. É nesse registro que Munduruku (2018, p. 59) apresenta os dilemas e as percepções do personagem indígena Perna Solta, cuja experiência narrada tensiona, desloca e complexifica o nosso gesto de leitura:

O jovem ficou mastigando no pensamento aquelas palavras da velha. Seu povo sempre teve uma estranha sabedoria, que aprendeu vendo as coisas da mãe-natureza. São sinais que ela apresenta e que indicam o que virá pela frente. “O futuro é apenas um buraco no presente”, dizia seu velho avô. E ele tinha aprendido que é um buraco do tamanho exato para se olhar apenas de relance. Tinha aprendido que era assim que funcionavam os sonhos do Karaíba. Mas eram sonhos confusos e que não diziam com clareza o que iria acontecer de fato. Eram apenas sinais, traços, pistas. O restante eram expectativas.

A passagem em questão evidencia a presença de uma sabedoria inscrita na linguagem dos sonhos. Nela, os sonhos integram uma economia simbólica personificada, na qual o ato de sonhar não se dissocia da humanidade nem da personificação, uma vez que os sonhos nos transformam, entrelaçam-se às experiências vividas e fazem emergir existências e mundos pulsantes.

Os discursos dos personagens que irrompem na narrativa de Munduruku fazem aflorar mensagens ainda atuais, ressonâncias do tempo e inquietações que permanecem no horizonte da agenda ameríndia contemporânea. São dizeres por meio dos quais passado e presente se encontram, se interpenetram e reconfiguram a leitura do tempo como um dispositivo à contrapelo, anacrônico e sintomático, nos termos formulados por Didi-Huberman (2015). Daniel Munduruku (2018, p. 106) interpela as palavras do personagem Karaíba que, por sua vez, anuncia:

— Coisa ruim vai acontecer em breve. Serão tempos difíceis. Fantasmas dos antepassados chegarão nesta terra e tornarão nossos povos escravos de sua ganância. Eles não terão piedade nem dos velhos nem das crianças. Simplesmente se sentirão donos desse lugar e de sua gente. Por isso, não lutarão com arcos e flechas e não terão código de guerra. Serão homens duros e não respeitarão a tradição.

Entendemos que o excerto adquire uma conotação renovada quando interpretado à luz do tempo presente, não em decorrência de transformações em seu conteúdo ou da força de sua mensagem, mas pelo surgimento e pela atuação de novos agentes e práticas que continuam a ameaçar o bem-estar dos povos indígenas. Ainda que se apresente um contexto histórico distinto para as sociedades ameríndias, permanecem latentes as inquietações em torno do futuro e das lutas por direitos que seguem em aberto na conjuntura contemporânea.

Essa arena de conflitos se instaura, em grande medida, na maneira como, enquanto sociedade brasileira, construímos a compreensão acerca de quem são esses povos. A ausência

de senso crítico, aliada à falta de uma consciência sensível e efetivamente aberta à alteridade, representam um obstáculo persistente à consolidação de uma vida democrática substantiva.

Em um outro livro, intitulado *O banquete dos deuses: conversa sobre a origem e a cultura brasileira*, Munduruku (2009, p. 20) oferece uma apreciação à questão acima:

Já descrevi em outro livro como as pessoas costumam me abordar quando me veem andando pelas ruas da cidade. Muitas delas partem do princípio de que sou japonês ou chileno e, só depois, índio. Ou seja, elas partem do que pensam ser o mais importante, mais inteligente, mais culto, até chegarem ao nativo. O interessante é que depois de me identificar como índio, elas também passam a se dizer descendentes “dos bugres legítimos”. Acho isso intrigante, num primeiro momento. As pessoas sabem que os índios são “os verdadeiros donos da terra” e conseguem até se identificar com sua cultura, mas não assumem sua indianidade logo de início, talvez por ainda pensarem no nativo como sinônimo de selvagem. Nelas está incutida uma imagem que, na verdade, foi construída aos poucos.

Lemos o discurso de Munduruku, à contrapelo, como expressão não apenas das recorrentes incompreensões que atravessam a relação da sociedade brasileira com os povos indígenas, mas também como a manifestação de uma identidade cultural fluida, múltipla e ramificada. Nessa perspectiva, o ser ameríndio ocupa um lugar sociocultural híbrido, marcado pela capacidade de transitar entre contextos urbanos e os territórios ancestrais de origem. Esse *entrelugar* contribui para desestabilizar a imagem arcaizante do “nativo selvagem”, uma miragem que não corresponde às dinâmicas históricas e às experiências concretas das etnias contemporâneas.

Nesse horizonte, a literatura se apresenta como um campo de possibilidades plurais. No âmbito da produção literária de autoria indígena, histórias, narrativas, vozes, memórias e formas estéticas articulam-se na construção política de imagens sintonizadas com as realidades vividas, pensadas e enunciadas por lideranças e porta-vozes de seus povos. Apropriar-se dessa escrita representa, assim, um gesto de resistência e de afirmação de vidas, tradições, costumes, saberes e línguas que persistem, se atualizam e se reinventam frente às intempéries do tempo. Para Munduruku (2009, p. 46),

Essa terra tinha dono. Mas não um dono no sentido capitalista. Talvez fosse melhor dizer que essa terra tinha Guardiões. Ela não pertencia a ninguém, mas servia a todos com igual valor. Vimos que a pré-história brasileira imperialista é, na verdade, a história de mais de mil povos diferentes que já caminham sobre ela há muitos milênios. Vimos também que a terra tem um significado sagrado para essas tradições. É sagrada porque guarda os espíritos ancestrais. É sagrada porque alimenta e alimenta porque é a Grande Mãe. Por isso merece ser reverenciada por meio das danças, dos cantos, dos sons dos maracás. Tal reverência pode ser feita por todos, como forma de alimentarmos nossa crença num futuro melhor, como forma de mantermos nossos sonhos acesos. A sacralidade de nossa Mãe Terra é alimentada pela história individual e coletiva de todos nós e pelo respeito ao caminho que ela traçou. É mantida pelo respeito ao caminho de cada povo, mesmo que isso nos pareça estranho.

Reconhecemos, à luz da história, que o respeito à terra cultivado pelos ancestrais não permaneceu intacto ao longo do tempo, tampouco se preservou na própria escrita da história do Brasil. As disputas fundiárias converteram-se em processos de territorialização, em instrumentos de uso político e administrativo do espaço, conduzidos por agentes coloniais e por outros atores políticos e econômicos que moldaram os regimes e as formas de governança no país. Nesse movimento, a terra foi transfigurada em território: meio de exploração, espaço fragmentado, demarcado, expropriado e privatizado pela lógica da capitalização, ao passo que, em contraste, continuou a ser habitada, cuidada e reverenciada com prudência e devoção pelos povos originários.

Em chave análoga, Davi Kopenawa e Bruce Albert (2015) produzem *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*, obra literária de notável densidade e potência crítica. Considerada compósita e complexa por Eduardo Viveiros de Castro (2015), a obra configura-se, simultaneamente, como a biografia de um indivíduo singular — que viveu longos anos em interação com os brancos antes de reintegrar-se ao povo yanomami e tornar-se xamã —, como um manifesto em defesa do direito à existência dos povos da floresta, reiteradamente ameaçados pelas engrenagens ditas civilizatórias, e como uma contra-etnologia fundada na crítica ao povo da mercadoria e à sua relação compulsiva, predatória e insustentável com a Terra.

O livro pode ser positivamente qualificado sob múltiplos aspectos, destacando-se a densidade e a solidez singulares de seu contexto de produção. Trata-se de uma obra-testemunho que articula o diálogo “entrebiográfico” à história de um projeto político mais amplo. Nela, o pensador e autor indígena explicita os fundamentos poético-metafísicos de uma visão de mundo que orienta a vida e a história do povo yanomami e de inúmeras outras etnias espalhadas pelo país. Dentre os muitos eixos que atravessam o texto, optamos por enfatizar o discurso crítico dirigido aos povos da mercadoria, cuja adesão a uma ideologia do consumo se choca frontalmente com as formas de existência, de convivência e de relação com a terra próprias das tradições originárias. Em tom incisivo, exclama:

“Um avião vai pousar amanhã! Visitantes brancos vão chegar! Vou pedir facões e roupas!” ou então “Garimpeiros estão se aproximando! A malária deles é perigosa, vai nos matar!”. Hoje, todas essas falas a respeito dos brancos atrapalham nossos pensamentos. A floresta perdeu seu silêncio. Palavras demais nos vêm das cidades. Vários de nós foram até elas, para tratar de doenças ou defender nossa floresta. Brancos visitam sempre nossas casas. Suas palavras entram em nossa mente e a tornam sombria. Esses forasteiros não param de nos preocupar, mesmo quando estão longe de nós (Kopenawa; Albert, 2015, p. 226).

Em suas lembranças narradas, compreendemos que o xamã yanomami revisita de modo insistente, ao longo de seu texto, episódios traumáticos e conflituosos decorrentes do contato com os Brancos. Essa recorrência não é casual: tais encontros se inscrevem historicamente em processos marcados pela violência, por vezes letal, que recaem sobre comunidades ameríndias empenhadas em resguardar suas tradições ancestrais e uma relação parcimoniosa com a Terra. As implicações desse contato, contudo, extrapolam as mortes, as doenças e a expropriação dos territórios, alcançando dimensões mais amplas de desestruturação social, simbólica e cosmológica, mas também

Nosso pensamento fica emaranhado com palavras sobre os garimpeiros que comem a terra da floresta e sujam nossos rios, com palavras sobre colonos e fazendeiros que queimam todas as árvores para dar de comer a seu gado, com palavras sobre o governo que quer abrir nela novas estradas e arrancar minério da terra. Tememos a malária, a gripe e a tuberculose. Nossa mente fica o tempo todo centrada nas mercadorias. Os nossos passam muito tempo ansiosos em obter mercadorias: facões, machados, anzóis, panelas, redes, roupas, espingardas e munição. Os jovens passam o tempo todo jogando futebol na praça central da casa, enquanto os xamãs estão trabalhando ali ao lado. Eles não prendem mais o pênis com um barbante de algodão amarrado em torno da cintura, como os nossos maiores faziam. Usam bermudas, querem escutar rádio e acham que podem virar brancos. Esforçam-se muito para balbuciar a língua de fantasma deles e às vezes até pensam em deixar a floresta. Mas não sabem nada a respeito do que os brancos realmente são. O pensamento desses jovens ainda está obstruído. Por mais que tentem imitar os feiticeiros que encontram, isso nunca vai dar nada de bom. Se continuarem nesse caminho escuro, vão acabar só bebendo cachaça e se tornando tão ignorantes quanto eles (Kopenawa, Albert, 2015, p. 226-227).

Na memória registrada por Kopenawa, apreendemos a crise existencial desencadeada pelo contato disruptivo com a chamada civilização capitalista. Parte significativa da experiência dos jovens yanomami, por exemplo, encontra-se em suspensão ou em estado crítico não pela simples incorporação de convenções e elementos da cultura não indígena, mas pela priorização do modo de vida do Branco em detrimento de suas próprias tradições. Esses sujeitos passam a acolher o mundo dos brancos sob a lógica do consumo, como se a cultura se reduzisse a um bem mercadológico, disponível para uso e reprodução indiscriminados. O esquecimento e o desinteresse pelas convenções da ancestralidade, assim, repercutem em uma identidade juvenil que não se afirma como transformação capaz de fortalecer o sentimento de pertença comunitária, mas em termos de uma forma descaracterizada, deslocada de sua função coletiva e reflexiva.

Os dizeres do xamã, por sua vez, reafirmam o compromisso ético, político e estético da literatura ameríndia. Quando perspectivados sob o viés testemunhal, esses textos apresentam experiências e memórias cuidadosamente selecionadas pelos autores, com o intuito de compor um quadro de questões históricas e coletivas que extrapolam a vivência individual e biográfica de cada escritor. Conforme assinalam Kopenawa e Albert (2015, p.

385), a escrita mobiliza o ativismo de uma vida devotada a causas sociais, pois é em seu discurso que se manifesta o seguinte:

A primeira vez que falei da floresta longe de minha casa foi durante uma assembleia na cidade de Manaus. Mas não foi diante de brancos, e sim de outros índios! Era a época em que os garimpeiros estavam começando a invadir nossas terras, nos rios Apiaú e Uraricaá. Então, Ailton Krenak e Álvaro Tukano, lideranças da União das Nações Indígenas, me convidaram a falar. Disseram-me: “Você deve defender a floresta de seu povo conosco! Precisamos falar juntos contra os que querem se apossar de nossas terras! Senão, vamos acabar todos desaparecendo, como nossos antigos antes de nós!”. Mas eu não sabia falar daquele jeito e o sopro de minha palavra ainda era curto demais! Apesar disso, não recuei. Cheio de apreensão, me esforcei por dizer, pela primeira vez, palavras firmes sobre os garimpeiros que sujavam nossos rios e nos matavam com suas fumaças de epidemia. Algum tempo depois, foram os Makuxi que me convidaram a uma de suas grandes assembleias. Foi em Surumu, nas terras deles, nos campos de nosso estado de Roraima. Encorajaram-me de novo a falar: “Venha defender sua floresta entre nós, do mesmo jeito que o fazemos para nossa terra!”. Dessa vez era uma reunião bem maior. Havia gente de muitos outros povos e os brancos também eram numerosos. Eu não tinha ideia de como iria conseguir discursar diante de toda aquela gente sentada com os olhos pregados em mim! No começo, apenas prestei atenção no modo como os outros falavam antes de mim. Escutei primeiro os Makuxi e os Wapixana, que falaram um depois do outro contra os fazendeiros, dizendo: “Esses brancos querem nos mandar embora das terras onde os nossos antepassados viviam, dizendo que pertencem a eles! Estamos cercados pelo arame farpado e pelo gado deles. Queimam nossas casas, xingam-nos e batem em nós! Mais tarde vão querer fazer o mesmo com os Yanomami. Mas se juntarmos todas as nossas palavras contra eles, vão recuar, porque não passam de mentirosos!”

Entendemos que o discurso literário, a exemplo da colaboração entre Kopenawa e Albert, incorpora com frequência a voz de múltiplos povos, emergindo como resposta a distintas demandas étnicas. Tal literatura afirma-se, assim, como luta pelo direito à história, pelo direito de existir e pela possibilidade de perpetuar vivências no plano da escrita, estruturando um movimento que politiza memórias e testemunhos diante da sociedade brasileira ao tornar visíveis os processos de marginalização étnica.

Ao longo de sua obra, observamos Davi Kopenawa recorrer reiteradamente ao termo *imagem*, o que nos permite apreender o sentido que esse conceito assume no âmbito da cosmologia yanomami, especialmente na articulação entre experiência espiritual, memória e mundo. Nessa perspectiva, a imagem não se dissocia da percepção onírica e espiritual, sendo evocada para nomear visões sonhadas que entrelaçam os domínios material e imaterial nas cosmologias ameríndias. As imagens constituem, portanto, visões espirituais que operam como mensagens, por meio das quais o xamã mantém comunicação com o universo dos espíritos e das entidades sagradas que fundamentam o pensamento e a existência de seu povo (Kopenawa; Albert, 2015).

A consideração dessa definição tensiona nossa própria abordagem semiótica de imagem e representação desenvolvida ao longo desta dissertação, na medida em que a

imagem deixa de ser compreendida apenas como um constructo visual e mental dependente de um interpretante. Na concepção xamânica, ela se define como essência ancestral, inerente a cada indivíduo, que possibilita a conexão com a dimensão mítica que perpassa a vida. A imagem é, assim, a personificação de uma parcela da existência na qual espírito e matéria permanecem em comunhão.

Desse modo, o conjunto literário aqui analisado abriga narrativas e epistemologias situadas em um horizonte pós-colonial, no qual o corpo e sua inscrição no espaço convocam novas sensibilidades associadas à virada testemunhal do saber histórico. O lugar do testemunho no discurso literário indígena passa, portanto, a reconhecer a memória como forma legítima de conhecimento histórico, na medida em que corpos e experiências, individuais e coletivas, inauguram modalidades epistêmicas capazes de fraturar a “noção mais abstrata e artificial de uma unidade do ‘povo’ e da ‘nação’” (Seligmann-Silva, 2022, p. 31).

É nesse horizonte decolonial do conhecimento histórico que cultura e identidade se interpenetram por meio da crítica e da redefinição de conceitos como verdade, poder, ética, política e memória. A narrativa da formação das nações, ao promover uma homogeneização romantizada em torno de um povo supostamente unificado e devotado a um projeto civilizacional, apaga, silencia e marginaliza outras inscrições incompatíveis com essa versão idealizada. Tal historiografia, subserviente à identidade nacional, revela-se insuficiente diante das histórias de luta, resistência e violência que se tentou reiteradamente ocultar. Com efeito, a efervescência do testemunho, por meio da arte e da escrita, dissemina experiências e sensibilidades emergentes, resultantes de um projeto insurgente do saber histórico, que se vale de representações alternativas e contra-hegemônicas em face da “máquina voraz do progresso, o aparelho da colonialidade, que nos jogou agora no fundo de uma das maiores crises que a humanidade já viveu, a saber, a pandemia de covid-19” (Seligmann-Silva, 2022, p. 90).

Entendemos que o lugar do testemunho aciona uma racionalidade decolonial. Nessa outra forma de razão, o conhecimento se reconhece como situado, o corpo afirma-se como dimensão inerente dos saberes, e a pretensa neutralidade discursiva do paradigma logocêntrico é desvelada e submetida à crítica, ao ser politizada enquanto doutrina que se pretende universal, mas que é, em essência, europeia e branca. A linguagem testemunhal, nesse horizonte, ocupa um ponto de articulação entre história e memória, entre fatos e narrativas, entre o simbólico e o individual (Seligmann-Silva, 2022).

O corte epistemológico cartesiano, ao instaurar um abismo entre sujeito e objeto do conhecimento — como se o método e o pensamento científico expressassem uma neutralidade

alheia aos marcadores existenciais —, é tensionado e subvertido pelo gesto testemunhal, conforme elucida Seligmann-Silva (2022, p. 126),

[...] minha proposta é entender o testemunho na sua complexidade enquanto um misto entre a visão, a oralidade narrativa e a capacidade de julgar: um elemento complementa o outro, mas eles relacionam-se também de modo conflitivo. O testemunho revela a linguagem e a lei como constructos dinâmicos, que carregam a marca de uma passagem constante, necessária e impossível entre o “real” e o simbólico, entre o “passado” e o “presente”. Se o “real” pode ser pensado como um “desencontro” (algo que nos escapa como o sobrevivente o demonstra a partir de sua situação radical), não deixa de ser verdade que a linguagem — sobretudo a linguagem da poesia e da literatura — busca esse encontro impossível.

Quando refletimos sobre o *entrelugar* ocupado pelos autores ameríndios, percebemos que a literatura que produzem se constitui por testemunhos que, ora articulam visão, oralidade e escrita na elaboração de narrativas, memórias e opiniões, ora tensionam a linguagem da história, dos fatos e do alegórico, em prol de realidades que transitam de maneira fluida entre o “real” e o simbólico. O passado, que se infiltra no presente do testemunho, revela o encontro crítico entre experiências irrepetíveis e interpretações sobre o vivido. Nessa perspectiva, a linguagem mobilizada por essa literatura opera como um espaço de disputas e negociações em torno da singularidade dos acontecimentos, provocando questionamentos e intrigas no presente.

Esse posicionamento, contudo, não implica a relativização da verdade, sobretudo quando a compreendemos a partir dos gestos éticos, políticos e estéticos que atravessam o campo da linguagem. Nesse horizonte, a verdade não se configura como arbitrária, mas como resultado de uma construção social situada em contextos históricos específicos. As práticas linguísticas, como já indicamos ao discutir o conceito de representação, emergem das interações com o mundo e no mundo, mobilizando significados ancorados em convenções partilhadas no interior das comunidades linguísticas. Assim, a verdade se constitui por meio da representação, não como uma imagem mental puramente subjetiva, em que tudo e todos agiriam de modo deliberado, mas como a possibilidade de agir, pensar e sentir segundo convenções reconhecidas em contextos éticos, políticos e estéticos determinados (Pulino, 2000).

O testemunho literário ameríndio nos aproxima dessa concepção politizada e dialética da verdade. Em suas linhas e entrelinhas, transitamos por frestas de mundos e culturas que se encontram, se tensionam e, na tessitura da narrativa grafada, engendram espaços criativos de resistência e de (re)existência de sujeitos historicamente marginalizados. O real vivido e refletido nessa literatura revela racionalidades e intersubjetividades que possibilitam uma emancipação parcial da legibilidade do mundo simbólico e individual, permitindo a

reconfiguração de identidades e a reafirmação de vozes historicamente silenciadas por meio do gesto testemunhal.

Em *Um rio um pássaro*, Ailton Krenak (2023) enfrenta questões emergentes do contexto global contemporâneo, destacando passagens que dialogam diretamente com as reflexões aqui desenvolvidas. Para o autor, a marginalização das sociedades ameríndias reporta-se a um projeto difuso e multifacetado. A floresta, compreendida em termos de espaço sagrado no qual se manifesta a ancestralidade e de onde emana a sabedoria da vida, é progressivamente subtraída desses povos por ações articuladas de agentes governamentais, madeireiros, pecuaristas, mineradores, posseiros e outros exploradores, que submetem a vida à lógica do consumo e da mercadoria.

Em contraste, a vida e as vivências originárias exigem outros *modus operandi*, que, conforme Krenak (2023, p. 32),

Dentro de uma vida coletiva, em que convivem jovens e crianças, adultos e idosos, desenvolvemos um espírito generoso, capaz de considerar um ao outro. Observamos pessoas de pavo curto, impacientes, raivosas, as que são trabalhadeiras, as que gostam de ajudar. Assimilamos de perto diferentes tipos de pessoas, e isto vai refletindo na consciência de si. Aprendemos a enxergar e controlar dentro de nós mesmos as diferentes emoções. É possível que esta vivência deixe as pessoas mais generosas. Pode ser que não nos torne um ser especial do planeta, mas nos torna mais e mais flexíveis.

À luz do excerto, somos interpelados a formular uma crítica à sociedade nacional brasileira. A lógica do consumo que orienta o *modus vivendi* dos chamados cidadãos nacionais submete o viver ao consumismo, convertendo relações, saberes, comportamentos, o tempo, o espaço e as próprias expressões humanas em objetos de consumo. Em última instância, vivências e experiências são transformadas em produtos e mercadorias, a ponto de o próprio amanhã ser colocado à venda (Krenak, 2019).

Não obstante essa mercantilização da vida social, a noção de tolerância evocada no fragmento aponta para uma ética do bem viver, uma política da solidariedade e uma estética comunitária. Nesse horizonte alternativo, as relações não se organizam a partir do consumo, e a consciência do humano e do não humano ultrapassa os limites do enquadramento ocidental, no qual cultura e natureza são pensadas como instâncias dissociadas.

A esse enquadramento ocidental, Krenak (2023, p. 68—69) denomina abismo cognitivo: uma postura epistêmica que aprisiona o humano e o não humano em modos de existência fragmentados, como afirma:

Estes corpos que nos constituem como que foram atingidos por um raio dentro da história, que criou um abismo cognitivo. Eu tenho trabalhado com essa ideia de abismo cognitivo como alguma coisa que nos afetou a todos, em qualquer lugar, os chamados “humanos”. Porque nós fomos convocados a imaginar uma experiência de

vida separada dos outros corpos não humanos. Tudo o que não é humano, a gente chama de natureza. É uma confusão instituída com base em nosso próprio entendimento de ser, de estar. O meu corpo separado dos outros corpos. Essa experiência física, sensorial, de separar o corpo da terra, separar o corpo de outros seres, da árvore, dos pássaros, do vento, de tudo — ela, em vez de nos fortalecer, nos torna frágeis diante de qualquer mudança. Qualquer vírus pode aniquilar nossa experiência de humanidade. Na pandemia, a gente já passou por essa tragédia; ficou todo mundo perdido, sem saber o que fazer. Precisamos acionar tudo quanto era ferramenta que a gente tinha: a medicina, os conhecimentos farmacêuticos, os conhecimentos de segurança, tudo foi acionado em função de proteger esse corpo frágil. É a ideia de neutralidade, querendo neutralizar esse corpo em relação aos danos colaterais, a tudo o que podia acontecer ao nosso redor, como se a gente pudesse salvar a nós mesmos enquanto a Terra ia se desfazendo em camadas. Alguns eventos recentes, como tempestades, cataclismas, derretimentos das geleiras, temperaturas altíssimas, a gente quer se isolar em relação a todas essas mudanças, como se a gente pudesse viver encapsulado.

O abismo cognitivo a que se refere situa-se no cerne da construção das visões de mundo disseminadas pelo Ocidente. O corte entre natureza e cultura, oriundo desse pensamento abissal, atravessa e sustenta nossas ações e o próprio modo de estarmos no mundo, na medida em que se constitui como uma guerra narrativa e discursiva que orienta e permeia atitudes individuais e coletivas.

Nas cosmopercepções ameríndias, como aquelas mobilizadas por Krenak (2023), os sonhos representam uma forma de resistência lúdica, pois é nesse território que muitos desses grupos acêntricos habitam e vivem para além da materialidade do percebido. Por meio da experiência onírica, vislumbra-se um modo singular de resistência, um outro campo simbólico que orienta ações, sentimentos e pensamentos comunitários e que, em consequência, estabelece vínculos contrários à coisificação da natureza, supostamente submetida ao controle da cultura (Seligmann-Silva, 2023).

As palavras iniciais de Fábio de Oliveira (2024, p. 15), indígena residente em Natal/RN, em sua obra *Nhembo'esaba Piára: crônicas de um indígena em contexto urbano*, são:

Ta'angahara! Esse foi o nome de guerrilha cultural que meus companheiros de lutas escolheram para mim quando comecei a militar pelas questões indígenas e ambientais por volta do ano de 2017. Lutas que não são armadas, mas ideológicas. E esse nome diz muito sobre como acontecem as minhas formas de me relacionar com a sociedade. Busco fortalecer não somente a mim, mas aos que também estão nas lutas coletivas. Do tupi antigo, *ta'anga* significa “imagem” e *hara* significa “a pessoa que faz, produz, manipula imagens”. Sendo assim, e levando em consideração os marcadores e identidades sociais que me atravessam, além de Fábio, também sou *Ta'angahara*, mais um indígena em contexto urbano que as pessoas fingem não olhar, mas estão de olho.

A descrição serve para apresentação do autor e, na autoimagem tecida em palavras, delineia a posição que ocupa: a de um brasileiro que transita por contextos urbanos e, simultaneamente, de um indígena que se reconheceu e foi indigenamente reconhecido. Trata-

se de uma identidade híbrida, descentrada e difusa, cujo marcador étnico, mobilizado na narrativa, fortalece a consciência de si e das lutas coletivas das quais participa. Como já assinalamos, muitos desses autores circulam entre aldeias e comunidades étnicas, afirmando suas identidades, e o espaço citadino, no qual constroem suas existências a partir de um *entrelugar*, um território simbólico fronteiriço.

Ao longo do escrito, ao afirmar sua identidade étnica, o autor faz emergir perspectivas que atravessam múltiplas pautas. Em primeiro plano, sua escrita evidencia a relação intrínseca entre a autodeclaração indígena e a disputa pelo passado. O reconhecimento do vivido, por meio de uma memória coletiva que se atualiza no presente, possibilita que grupos, comunidades e sociedades se identifiquem e se reconheçam enquanto coletividade. Nesse processo de constituição identitária, Oliveira (2024, p. 85) reativa a obstrução que a cultura histórica colonial impõe à inserção social dos povos originários na contemporaneidade:

Os colonizadores tentam impor uma cultura que se quer universal, mas já estamos observando que não está dando certo faz tempo! Mesmo com todas essas investidas, nossos povos originários permanecem de pé, não foram vencidos, e nossas expressões culturais ainda permanecem; também permanecem nossas crenças, artes e cosmopercepções do mundo. O colonialismo fracassou, apesar das sequelas de hoje. Decolonizar é um ato político necessário e urgente para que nossas existências sejam mantidas.

É importante tensionar: como as escolas públicas e privadas têm pensado sobre uma perspectiva decolonial?; como têm atuado na construção do novo?; quais contribuições estão sendo construídas para superar a estrutura mental colonial e os equívocos pedagógicos em que ainda insistem os educadores na maioria das escolas?; qual o temor em se comprometer com transformação educativa no presente?

Nas linhas autorais de Oliveira, identificamos um gesto de resistência que se manifesta em seu posicionamento discursivo. A série de perguntas por ele formuladas ilumina algumas das direções que buscamos explorar nesta dissertação. O tratamento das histórias e culturas dos povos indígenas deve persistir como um empreendimento coletivo, sustentado por múltiplas mãos e mentes. Nesse percurso, as autorias ameríndias precisam compor as versões ascendentes das histórias que dizem respeito aos povos acêntricos e que, sobretudo, são elaboradas por eles, a partir deles e por meio deles.

A literatura aqui analisada integra esse esforço ao acolher o olhar do Outro sobre si, sobre seu modo de existir e sobre os demais seres com os quais se relaciona (Companhoni, 2020). Os textos literários ameríndios situam-se entre práticas e representações, constituindo um espaço político e alegórico fundamental, no qual as vozes se enunciam e as vidas de seus sujeitos se tornam visíveis, personificadas e humanizadas. Na contramão de uma cultura colonial que se afirma como dispositivo de poder e se expande pela colonialidade do saber, produzindo formas de conhecimento hierarquizadas e etnocêntricas (Quijano, 2009),

concebemos o discurso literário em seus gestos que retiram do anonimato vozes, práticas e representações — em suma, culturas — oriundas de um empreendimento sensível a outras sensibilidades e racionalidades, aqui compreendidas como decoloniais.

6 NOTAS (IN)CONCLUSIVAS E ARQUITETÔNICAS DE UM REGIME DE REPRESENTAÇÃO SOBRE (E DOS) INDÍGENAS

Figura 34 – Mobilização Nacional Indígena, 2013



Fonte: Mídia Ninja, em
<https://artsandculture.google.com/asset/mobiliza%C3%A7%C3%A3o-nacional-ind%C3%ADgena-m%C3%ADdia-ninja/IQEWHOdNbK8XOA?hl=pt-BR> .

[...] preferia não passar os olhos pelos dados do visitante ante de sua chegada para não alimentar ideias preconceituosas, preferindo, em vez disso, conhecer o indivíduo e o seu jeito de ser através de uma comunicação interpessoal franca.

Sanaka Hiiragi, 2025, p. 92

Ao chegarmos às Considerações Finais, a fotografia *Mobilização Nacional Indígena* capturada pela rede Mídia Ninja em 2013 se apresenta como um nó semiótico de tensões históricas, políticas e culturais. À primeira vista, vemos lideranças indígenas — entre elas Sonia Guajajara, então presidente da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil — ocupando a Esplanada dos Ministérios em Brasília, exigindo respeito aos direitos territoriais e constitucionais dos povos originários. Esse registro visual tem, simultaneamente, a força de documento político e a densidade de texto cultural, carregando em si marcas do conflito e da articulação histórica dos povos indígenas brasileiros.

Semiologicamente, a imagem funciona como um ícone social: ela remete à luta por direitos basilares — a terra, a vida, a memória — e, ao mesmo tempo, como índice das relações de poder que atravessam o Estado brasileiro e as políticas públicas que o constituem. Os corpos indígenas, eretos diante das estruturas institucionais, são signos de resistências, e também de disputas discursivas sobre pertencimento, soberania e reconhecimento, configurando uma cena em que a presença visual afirma uma voz que historicamente foi marginalizada ou traduzida por olhares externos.

Relacionar essa imagem com a passagem — *“preferia não passar os olhos pelos dados do visitante ante de sua chegada para não alimentar ideias preconceituosas, preferindo, em vez disso, conhecer o indivíduo e o seu jeito de ser através de uma comunicação interpessoal franca [...]”* — nos leva a confrontar a opacidade e a alteridade que as imagens coloniais frequentemente impõem. Fotografias de mobilizações indígenas, como esta, são muitas vezes consumidas com lentes prontas que já carregam estereótipos e expectativas narrativas. Entretanto, o poder desta fotografia não está no que ela confirma sobre nós ou sobre “o indígena” como outro fixo, mas no modo como expõe a ação, o gesto e a presença — os modos de ser e existir na intersubjetividade do encontro político e estético.

Ao olhar para os pontos de cor, texturas e contrastes que compõem a superfície da figura — suas “granulações ásperas” que, ao serem examinadas, evocam sensações e tempos — percebemos que há mais do que informação visual: há relatos de dores, alianças, estratégias, vozes e atmosferas de uma época marcada pela luta por direitos. O olhar que se limita a extrair dados ou a confirmar preconceitos perde a oportunidade de se engajar com o que a imagem realmente nos solicita: um olhar que escuta, que reconhece a agência dos sujeitos representados e que se abre à transformação.

Nesse sentido, a fotografia não é um espelho que simplesmente reflete uma realidade já compreendida, mas um campo relacional onde se cruzam memórias coletivas, afetos e demandas por justiça. Ela nos convoca a ultrapassar a superfície dos signos para entrar em diálogo com o acontecido, reconhecendo que o processo de conhecer — tal como na comunicação interpessoal descrita na passagem — exige franqueza, presença e disposição para ser confrontado por aquilo que se vê, e, sobretudo, pelo que escapa ao olhar pronto e preconcebido. Assim, chegamos a este momento da dissertação reafirmando a necessidade de uma semiótica sensível e crítica para interpretar imagens que, mais do que representar tempos e povos, nos convidam a reformular nossas formas de ver, sentir e compreender o outro.

Posto isso, na arquitetura da história do Brasil ensinada pelos manuais escolares, a presença e a ausência das populações indígenas constituem pilares tensionados de um mesmo

regime de representação. A inserção dos povos originários nos livros didáticos de História ocorre de maneira irregular e fragmentada, resultado tanto da permanência de estereótipos consolidados quanto da colonialidade do saber e do poder que historicamente orienta a produção do conhecimento escolar.

Como sustentamos ao longo desta pesquisa, tais representações não são produto exclusivo da cultura escolar, mas de uma cultura histórica de matriz colonial que, ao longo do tempo, difundiu imagens retrógradas e homogeneizantes sobre os ameríndios. Esse repertório simbólico se capilarizou nas instituições e sociabilidades brasileiras, evidenciando a recorrente marginalização dos povos originários nos projetos de sociedade e identidade nacional.

Desde o século XIX, a escolarização constituiu um dos principais dispositivos de consolidação desse projeto nacional. A secularização da educação brasileira permitiu que governos, na figura soberana do Estado, se responsabilizassem pela regulamentação e organização de políticas educacionais públicas que deram forma aos sistemas de ensino. Embora de origem elitista e excludente, as primeiras iniciativas de escolarização nacionais contavam com apoio dos já conhecidos livros didáticos. Ainda que os sistemas de ensino tenham se ampliado ao longo do tempo, a historicidade do ensino de História veiculada pelos livros didáticos reiterou, em grande medida, um lugar subalterno para os indígenas na narrativa da nação (Bittencourt, 2008).

Do ponto de vista escolar, observamos, a partir desta pesquisa dissertativa, modificações graduais no tocante ao conjunto dessas representações imputadas nos exemplares escolares. Embora avanços recentes sejam perceptíveis — especialmente após a promulgação da Lei nº 11.645/2008 —, eles permanecem insuficientes diante das mobilizações indígenas contemporâneas e das conquistas políticas e educativas protagonizadas por esses coletivos. (Munduruku, 2012).

Esta dissertação insere-se criticamente nesse cenário. Iniciamos a pesquisa com uma análise da produção acadêmica sobre representações indígenas em livros didáticos, a partir da qual identificamos duas regularidades centrais: a) o uso naturalizado e pouco consistente do conceito de representação; e b) a persistente invisibilidade das racionalidades ameríndias nos procedimentos teórico-metodológicos adotados. Mesmo em trabalhos alinhados à perspectiva decolonial, as vozes indígenas figuravam de modo periférico, sem ocupar lugar estruturante na análise. Essa realidade persistiu nos trabalhos, à título de exemplo, de Coimbra (2020), Fonseca (2020), Lima (2016) dentre outros.

Respectivamente, observamos o uso naturalizado e aligeirado do conceito de representação ao longo das teses e dissertações, de maneira que sua função nos trabalhos resultava em um olhar superficial a respeito dos objetos investigados. A apreciação da categoria se limitava, por um lado, à referência às imagens oriundas dos livros didáticos e, por outro, a definições homogêneas que não estabeleciam coerência ou não exerciam influência metodológico consistente sobre as análises.

Por sua vez, a invisibilidade das razões ameríndias não fora considerada pelas pesquisas, ainda menos sistematicamente. Por mais que encontremos trabalhos cujo corte epistêmico se baseou na decolonialidade, as vozes indígenas eram expressões descontinuadas dessas pesquisas, por não ocuparem um espaço de reflexão teórico-metodológica no tratamento dos objetos investigativos. A nosso ver, isso indica a presença da própria cultura histórica colonial nas práticas de pesquisas acadêmicas, já que os próprios procedimentos adotados pelos pesquisadores materializam as disputas em torno do saber nos arranjos das relações de poder que sustentam a colonialidade do conhecimento acadêmico (Smith, 2018).

Diante dessas constatações, tornou-se necessário adotar uma postura investigativa que enfrentasse tais limites. Elegemos, assim, a decolonialidade indígena como eixo reflexivo, na perspectiva do pesquisador brasileiro ameríndio Gonzaga (2023), incorporando a voz indígena como parte constitutiva do objeto analítico. Consideramos a literatura como contradiscurso ao modelo de representação instituído nos livros didáticos, entendendo que nem a escola nem os manuais escolares, notadamente a *Coleção Multiverso*, são instâncias isoladas na produção de sentidos sobre os povos originários.

Nesse percurso, o conceito de regime de representação assumiu papel central, alicerçando toda a arquitetura da pesquisa. Ancorado em um diálogo interdisciplinar entre História Cultural, Semiótica (de vertente Peirceana) e Sociologia da Cultura a partir de Hall (2016), compreendemos que as representações (visuais ou não) operam em articulação com a memória, mobilizando lembranças e esquecimentos que tornam a temática indígena um campo permanente de disputas. As imagens e discursos presentes na coleção referida e analisada evidenciaram a recorrência de estereótipos e a conformação de um padrão interpretativo que reduz a complexidade das identidades indígenas a uma estética unívoca, frequentemente associada à natureza e ao passado, ao mesmo tempo que escamoteia a presença concreta deles na contemporaneidade.

Superficialidade e modelagem exprimiam o *modus operandi* dos signos encontrados e reproduzidos pela coleção. Raras foram as vezes em que nos deparamos com representações que tensionavam a identidade indígena, ou seja, referências que identificassem os ameríndios

para além do cânone colonial. Por canonização, referimo-nos à inserção dominante, porque recorrente e profusa, desses indivíduos ao contexto alegórico da natureza, enquanto seres que habitam as florestas de tal forma a serem visualmente enclausurados nelas tanto no passado quanto no presente.

Nos perguntávamos o porquê, depois de anos da publicação da Lei nº 11.645/2008, e mesmo diante das conquistas legais e políticas de tantas etnias, a imagem que prevalecia hegemônica nos livros didáticos de história continuava sendo, não obstante os tímidos avanços, a mesma. Na busca de outras respostas para nossa curiosidade epistêmica, recorremos ao Edital de Convocação (Brasil, 2019), responsável por tornar público os critérios avaliativos e regulatórios da produção dos livros a serem submetidos ao PNLD, bem como ao Guia Digital (Brasil, 2021).

A análise dos documentos regulatórios do PNLD revelou contradições significativas entre os critérios prescritos e os percursos avaliativos efetivamente realizados. No tocante à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, embora os editais condenem explicitamente representações estereotipadas, por meio de seu discurso coercitivo, tais imagens persistem nas obras aprovadas, o que indica a atuação de negociações editoriais e da lógica neoliberal que atravessa o programa.

Nesse contexto, as representações veiculadas pelos livros didáticos não refletem uma posição homogênea da escola e nem do Estado quanto ao PNLD, mas resultam da ação articulada de múltiplas instâncias sociais, como o Estado, o mercado editorial e a indústria cultural. Não à toa, desde o início do século XXI, muitas editoras permanecem ano após ano mantendo suas obras no topo das listas de compra do Estado brasileiro, como a FTD, a Saraiva, Moderna etc. (Cassiano, 2013).

Nesse sentido, mais do que identificar responsabilidades e culpados, esta pesquisa buscou pensar alternativas. O trabalho com a literatura indígena mostrou-se um caminho fértil para a desconstrução de estereótipos e para a formulação de uma proposta de ensino de História orientada por uma perspectiva decolonial. Tratamos o conjunto das obras literárias do ponto de vista testemunhal de uma virada decolonial do saber histórico.

Sendo assim, a memória do passado colonial e a própria historicidade da história ensinável do Brasil passou a ser apreciada sob a concepção de autores ameríndios que, com seus textos, subverteram política, ética e esteticamente as representações ocidentais da temática indígena. As racionalidades dessa escrita contemplaram outras memórias, experiências e sujeitos secundarizados pela história tradicionalmente ensinável dos manuais. Nos vários trechos selecionados para compor os testemunhos, as vozes indígenas emergiram

com seu contradiscurso, a partir de narrativas ficcionais, relatos biográficos e crônicas que situaram as identidades, os dilemas, as tradições e o cotidiano dos povos acêntricos na contemporaneidade.

Texto literário e autoria indígena se insurgem contra a história do Brasil disseminada na narrativa do saber histórico escolar. As narrativas literárias de autoria indígena tensionam o cânone historiográfico e literário eurocêntrico, deslocando o eixo de referência da Europa e do Norte Global, e conferindo centralidade às experiências, memórias e racionalidades e sensibilidades dos povos originários. As narrativas, então, passam a ser protagonizadas pelos povos acêntricos, os quais ocupam lugares estruturantes e contam suas histórias que partem de um ponto de vista próprio e original.

Sob esse horizonte, passamos a compreender linguagem e corpo em termos de dimensões indissociáveis da produção do conhecimento histórico. As representações deixam de ser concebidas como meros reflexos da realidade e passam a ser entendidas como práticas simbólicas que orientam ações, posicionamentos e disputas políticas. Uma vez que a cultura se formula pela linguagem, as representações configuram os signos socialmente mobilizados para atribuir sentido às experiências humanas em sociedade. É na linguagem que a identidade se forja e a realidade se constrói; é também por meio dela que a realidade se converte em objeto de disputa e que sujeitos assumem posicionamentos, práticas e ações políticas (Hall, 2006; 2016).

Desse modo, torna-se insustentável qualquer pretensão de neutralização da linguagem e de seus sistemas simbólicos. O discurso e sua semiótica constituem-se, para além de representações, como práticas: não apenas mediam nossa percepção da realidade, como também orientam nossas ações e atitudes diante do mundo. Ainda assim, a realidade não se reduz a um sistema de representações, pois as ações humanas, ao longo do tempo, são mediadas e mesmo expressas a partir e por meio da linguagem. Somos seres simbólicos e atribuímos às nossas experiências significados que, compartilhados coletivamente, conformam convenções reguladoras da comunicação e do comportamento sociais.

Nessa perspectiva, os textos literários ameríndios reconfiguram nossa compreensão da realidade brasileira e de sua história ensinada. A releitura de parcelas da história do Brasil à luz das autorias indígenas é atravessada por gestos políticos, éticos e estéticos, uma vez que o mundo simbólico forjado textualmente jamais se dissocia de seu contexto de produção. Assim, as vozes indígenas que emergem da literatura constituem práticas de resistência e de (re)existência, capazes de redefinir a consciência histórica e de ampliar as possibilidades de pensar a história ensinada do Brasil.

Se, nesse processo, o ensino de História revela-se fundamental para repensarmos o lugar dos povos originários na história do Brasil, isso se deve ao fato de que a forma como o conhecimento histórico é ensinado incide diretamente sobre os modos pelos quais sociedades e sujeitos (se) pensam e agem em seu próprio tempo de experiências e expectativas (Cerri, 2011).

Novas histórias, memórias e representações passam, assim, a compor um renovado quadro de referências acerca da história ensinável do Brasil. Novos sujeitos insurgem-se diante da colonialidade do saber e do poder inscritas no enredo da *Coleção Multiverso* analisada. Outras identidades e vozes instituem interpretações alternativas da temática indígena e de seu potencial educativo. Essas narrativas tornam visíveis outros modos de pensar, sentir e estar no mundo, marcando um deslocamento literário em que os Outros e suas culturas deixam, ainda que parcialmente, de ser percebidos como exóticos ou estranhos e passam a ser progressivamente humanizados a partir das percepções expressas nos textos em língua portuguesa.

Diante disso, este trabalho acrescenta ao ensino de História uma requalificação crítica da temática indígena ao evidenciar que sua presença nos livros didáticos ultrapassa o plano informativo e se organiza a partir de regimes de representação e de memória constituído por disputas simbólicas, políticas e epistêmicas. Ao deslocarmos o foco analítico do conteúdo para os **modos de representação**, demonstramos que a historiografia escolar constitui um campo de produção de sentidos sobre o passado e o presente, no qual se definem lugares sociais, identidades e formas de pertencimento. Nesse movimento, a incorporação de autorias indígenas, especialmente por meio da literatura, tensiona narrativas coloniais cristalizadas e amplia o horizonte epistemológico da história ensinada, favorecendo uma compreensão mais plural e historicamente situada dos povos originários.

Ao articular ensino de História, literatura ameríndia e teoria da representação, reafirmamos que a linguagem não opera como meio neutro de transmissão do conhecimento histórico, mas como prática ética, política e estética constitutiva da consciência histórica. Assim, o trabalho contribui para desnaturalizar estereótipos, explicitar apagamentos e evidenciar os limites das representações hegemônicas ainda vigentes no espaço escolar. Ao reconhecermos os povos indígenas como sujeitos históricos contemporâneos, produtores de memória, narrativa e conhecimento, reforçamos a necessidade de um ensino de História atento à pluralidade de temporalidades, experiências e modos de existir.

Ainda que não tenhamos como objetivo a formulação de práticas pedagógicas, o estudo pode inspirar a docência de maneira indireta e reflexiva, ao oferecer instrumentos

teóricos para a leitura crítica dos livros didáticos como artefatos culturais produzidos por múltiplas instâncias sociais. Ao evidenciarmos que esses materiais não expressam um posicionamento unívoco da escola, mas resultam de disputas mais amplas, convidamos o professor a assumir uma postura analítica diante do currículo e de seus suportes. Nesse sentido, o trabalho viabiliza práticas que valorizem a escuta de narrativas outras, a problematização das representações e a ampliação do repertório simbólico dos estudantes, contribuindo para um ensino de História comprometido com a formação de consciências históricas críticas e com a humanização dos sujeitos historicamente marginalizados.

Por fim, ao adotarmos o regime de representação e de memória como eixo teórico central, evidenciamos que a temática indígena, tal como inscrita na citada coleção, é atravessada por disputas que extrapolam o espaço escolar. Ao problematizarmos o lugar difuso ocupado pela cultura escolar, ponderamos que os saberes veiculados nos livros didáticos não se originam exclusivamente na escola, uma vez que são produzidos por múltiplas mãos e mentes. Nesse sentido, as representações da coleção acerca da temática indígena não expressam um posicionamento unívoco da escola, mas resultam da atuação articulada de diversas instâncias sociais que incidem sobre a cadeia de produção — Estado, governos, editoras, mercado editorial, agentes públicos, entre outras.

Trata-se, portanto, de um regime — compreendido como um modelo sistemático de imagens, signos e discursos ao qual uma cultura recorre, em determinado momento histórico, para atribuir sentido ao mundo e à diferença na compreensão dos Outros. Sob essa perspectiva, distintas instâncias da sociedade brasileira ajudam a explicar por que a temática indígena se enraizou dessa maneira, e não de outra, nos livros didáticos de História, bem como os modos pelos quais esse modelo de representação, ainda vigente nos exemplares escolares, se difunde e se capilariza por outros espaços da sociedade nacional.

As representações que circulam nesses materiais articulam-se a outros circuitos da cultura — como a mídia, o mercado editorial e as produções artísticas —, os quais participam ativamente da construção simbólica dos ameríndios na contemporaneidade brasileira. Assim, reafirmamos que enfrentar os estereótipos presentes no ensino de História exige compreender e tensionar o conjunto mais amplo de forças sociais que sustentam esse regime de representação. É nesse horizonte que se abrem caminhos para a emergência de investigações futuras, capazes de aprofundar e desdobrar algumas das questões aqui delineadas.

REFERÊNCIAS

ABDALA JUNIOR, Roberto. História & narrativas cinematográficas: em busca de um letramento. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 15, n. 42, p. 106-126, 2024.

ADICHIE, Chimamanda Ngonzi. **O perigo de uma história única**. Trad. Julia Romeu. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AFONSO, Anthone M. M.; GONZALEZ, Wania R. C. Reforma do Ensino Médio, Banco Mundial e a formação do futuro trabalhador no Brasil. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 20, p. 01-22, 2023. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/10896/47968422>. Acesso em: 01 set. 2025.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. **Revista Brasileira de História**, v. 37, n. n. 35, p. 17-38, 2017.

ALMEIDA, Thais de. Narrativas (in)visíveis, lembrança e esquecimento: livro didático e ensino de História como lugares de memória. In: PINTO JUNIOR, Arnaldo; SILVA, Felipe; CUNHA, André da (orgs.). **Ensino de história no plural**: experiências curriculares, materiais didáticos e práticas docentes. Recife, PE: Edupe, 2023.

AMOROSO, Marta Rosa; SÁEZ, Oscar Cala Via. Filhos do norte: o indianismo em Gonçalves Dias e Capistrano de Abreu. In.: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (orgs.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º grau. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

ANKERSMIT, Frank Rudolf. **A escrita da História**: a natureza da representação histórica. Trad. Jonathan Menezes, Gisele Iecker de Almeida, Maria Siqueira Santos, Alfredo dos Santos Oliva. Londrina: Eduel, 2012.

ARAÚJO, V. de. História da historiografia como analítica da historicidade. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, Ouro Preto, v. 6, n. 12, p. 34—44, 2013. DOI: 10.15848/hh.v0i12.620. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/620>. Acesso em: 26 nov. 2025.

AUMONT, Jacques. **A imagem**. Trad. Estelas dos Santos Abreu; Cláudio C. Santoro. Campinas, São Paulo: Papirus, 1993.

BACELLAR, Carlos. Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla (org.). **Fontes históricas**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, [S. l.], n. 11, p. 89—117, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069>. Acesso em: 3 jan. 2026.

BATISTA, Maria de Fátima. **A semiótica**: caminhar histórico e perspectivas atuais. *Revista de Letras*, v. 1, n. 25, p. 60-68, jan./dez., 2003.

BENJAMIN, Walter. **O anjo da história**. Trad. João Barrento. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Produção didática de História: trajetórias de pesquisas. *Revista de História*. São Paulo, n. 164, p. 487-516, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9141.v0i164p487-516>. Acesso em: 10 out. 2024.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In. BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2019.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes; GIASSI, Reginaldo. Livros didáticos e o Ensino de História: Percursos. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 15, n. 38, p. e0201, 2023. DOI: 10.5965/2175180315382023e0201. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180315382023e0201>. Acesso em: 2 jan. 2026.

BLOCH, Marc. A história, os homens e o tempo. In: BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

BORGES, Cláudia Cristina do Lago; SILVA, Vânia Cristina da. Lei N. 11.645/08: O que Devemos Aprender com os Indígenas?. *Revista Eletrônica História em Reflexão*, [S. l.], v. 16, n. 31, p. 129—151, 2022. DOI: 10.30612/rehr.v16i31.14659. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/historiaemreflexao/article/view/14659>. Acesso em: 20 nov. 2025.

BOSI, Ecléa. A substância social da memória. In: BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003. p. 13-48.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo; SILVA, Edilson A. Cândido da; FURQUIM JÚNIOR, Laercio. **Multiversos: ciências humanas: trabalho, tecnologia e desigualdade: ensino médio**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2020a.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo; SILVA, Edilson A. Cândido da; FURQUIM JÚNIOR, Laercio. **Multiversos: ciências humanas: globalização, tempo e espaço: ensino médio**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2020b.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo; SILVA, Edilson A. Cândido da; FURQUIM JÚNIOR, Laercio. **Multiversos: ciências humanas: sociedade, natureza e sustentabilidade: ensino médio**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2020c.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo; SILVA, Edilson A. Cândido da; FURQUIM JÚNIOR, Laercio. **Multiversos: ciências humanas: populações, territórios e fronteiras: ensino médio**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2020d.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo; SILVA, Edilson A. Cândido da; FURQUIM JÚNIOR, Laercio. **Multiversos: ciências humanas: ética, cultura e direitos: ensino médio**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2020e.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo; SILVA, Edilson A. Cândido da; FURQUIM JÚNIOR, Laercio. **Multiversos: ciências humanas: política, conflitos e cidadania: ensino médio**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2020f.

BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre a História**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1978.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL/MEC/FNDE. **Edital de Convocação PNLD 2019 para 2021**. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021>. Acesso em 01 out. 2025.

BRASIL/MEC. **PNLD 2021: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas — Guia Digital PNLD 2021 — Ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico>. Acesso em: 05 jun. 2025.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia**. Trad. Nilo Odália. 2. ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2010.

BURKE, Peter. A nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora da Unesp, 2011.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: o uso de imagens como evidência histórica**. Trad. Vera Maria Xavier dos Santos. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis**. Trad. Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMPESATO, Maria Alice Gouvêa. Da oralidade à escrita: povos indígenas, História do Tempo Presente e os desafios no campo educacional. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 15, n. 40, p. e0103, 2023. DOI: 10.5965/2175180315402023e0103. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180315402023e0103>. Acesso em: 3 jan. 2026.

CARDOSO, Ciro. Uma opinião sobre as representações sociais. In: CARDOSO, Ciro; MALERBA, Jurandir (orgs.). **Representações: contribuições a um debate transdisciplinar**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na Educação nacional**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

CATROGA, Fernando. A representificação do ausente. In: CATROGA, Fernando. **Os passos do homem como restolho do tempo: memória e fim do fim da história**. Lisboa: Almedina, 2009.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 3 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Trad. Maria de Lourdes Menezes. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002, p. 65-119.

CEZAR, Temístocle. O sentido de ensinar história nos regimes antigo e moderno de historicidade. In: MAGALHÃES, Marcelo *et al* (orgs.) **Ensino de história: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

CEZAR, Temístocle. Tempo presente e usos do passado. In: VARELLA, Flávia Florentino *et al*. (orgs.). **Tempo presente & usos do passado**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

CHARTIER, R. Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico. **Estudos Históricos**, n.16, p. 179-192, 1995. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2005>. Acesso em: 20 abr. 2025.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietudes**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2002.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 2002a.

CHARTIER, Roger. **Livro, mundo digital e leituras: práticas e apropriações: diálogos com Andréa Pereira dos Santos e Lígia Maria Moreira Dumont**. Goiânia: Editora UFG, 2022.

CHOPPIN, Alain. Contexto científico da pesquisa sobre a edição escolar local, nacional e mundial. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 46, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/186989>. Acesso em: 10 out. 2024.

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. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GNrKGpgQnmDcxwKQ4VDTgNQ/#ModalHowcite>. Acesso em: 9 out. 2024.

CHICANGANA-BAYONA, Yobenj. **Imagens de canibais e selvagens do Novo Mundo: do maravilhoso medieval ao exótico colonial (século XV-XVII)**. Trad. Marcia Aguiar Coelho. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2017.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

COELHO, Mauro Cezar; ROCHA, Helenice. Paradoxos do protagonismo indígena na escrita escolar da História do Brasil. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 25, p. 464—488, 2018. DOI: 10.5965/2175180310252018464. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180310252018464>. Acesso em: 20 nov. 2025.

COIMBRA, Luiza Aparecida Gonçalves. **Conte outras histórias que sejam nossas: a temática indígena e a Lei n. 11.645/2008 nos livros didáticos de História no Ensino Médio, uma análise da Coleção História em Debate**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História. UFMT. p. 106. 2020.

COMPANHONI, Rodrigo. **Tempo, território e história: percepções do Ára — tempo/espço — Kaiowá e Guarani**. 2020 Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História. UEMS, 2020.

COPATTI, Carina; ANDREIS, Adriana; ZUANAZZI, Luzia. Olhares ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático: relações entre Estado, mercado editorial e os livros didáticos na escola. **Perspectivas em Políticas Públicas**, [S. l.], v. 14, n. 27, 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/revistappp/article/view/5795>. Acesso em: 3 jan. 2026.

COSTA, A.; DE ANDRADE LIMA, M. Ensino de História, Teoria da História, Metodologia da História: tempo de revolucionar, pensar junto, fazer diferente. **Revista de Pesquisa Histórica CLIO** (Recife), v. 39, p. 455-467, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/revistaclio/article/view/243980>. Acesso em: 25 nov. 2025.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, André da. Diálogos com o cavaleiro inexistente: o ensino de história enquanto campo de pesquisa. **História & Ensino**. Londrina, v. 17, n. 2, p. 219—234, 2011.

CUNHA, André da. **Os saberes históricos escolares: fenômenos didáticos na invenção das narrativas docentes em sala de aula**. Recife: Edupe, 2023.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

D'ASSUNÇÃO BARROS, José. Fontes Históricas: uma introdução à sua definição, à sua função no trabalho do historiador, e à sua variedade de tipos. **Cadernos do Tempo Presente**, [S. l.], v. 11, n. 02, p. 03—26, 2020. DOI: 10.33662/ctp.v11i02.15006. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/tempo/article/view/15006>. Acesso em: 20 nov. 2025.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2010.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante do tempo**: História da arte e anacronismo das imagens. Trad. Vera Nova e Márcia Arbex. Belo Horizonte: UFMG, 2015.

DUARTE, André; TEDESCHI, Felipe. História indígena no período republicano e os livros didáticos de História: uma reflexão necessária. **História & Ensino**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 85—108, 2017. DOI: 10.5433/2238-3018.2017v23n2p85. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/30410>. Acesso em: 20 nov. 2025.

FALCON, Francisco Calazans. História e Representação. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; MALERBA, Jurandir (orgs.). **Representações**: Contribuições a um debate transdisciplinar. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. Trad. Coletivo Sycorax. 2. ed. São Paulo: Elefante, 2023.

FERNANDES, Luis Estevam; MORAIS, Marcus Vinícius de. Renovação da História da América. In.: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2020.

FONSECA, Glaucia Michelin Lescano. **Entre práticas e representações**: a temática indígena em duas escolas públicas estaduais de Ponta Porã-MS. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de História). Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História. UFMS, 2020.

FONSECA, Thaís N. **História & ensino de História**. 2ª. Ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FONTANILLE, Jacques. **Semiótica do discurso**. Trad. Jean Cristtus Portela. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREITAS, Itamar. Livro didático. In.: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA Margarida Maria Dias de. (orgs.). **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GADDIS, John Lewis. **Paisagens da História**: como os historiadores mapeiam o passado. Trad. Marisa Rosa Motta. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. O livro didático como referência de cultura histórica. In: ROCHA, Helenice MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs). **A escrita da história escolar**: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da História**: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru, SP: EDUSC/Belo Horizonte, MG: EDUFU, 2004.

GIL, Antonio. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. Barueri [SP]: Atlas, 2023.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. Trad. Maria betânia Amoroso. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GOMBRICH, Ernst. **Arte e ilusão**: um estudo da psicologia da representação pictórica. Trad. Raul de Sá Barbosa. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GONZAGA, Alvaro de Azevedo. **Decolonialismo indígena**. 2. ed. São Paulo: Matrioska Editora, 2022.

GRUZINSKI, Serge. **A guerra das imagens**: de Cristóvão Colombo a Blader Runner (1492-2019). Trad. Rosa Freire d'Aguilar. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GUIMARÃES, Manoel Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. In.: **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 5-27, jan., 1988.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1990.

HALL, Stuart. **A identidade cultura na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Trad. Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual**: uma proposta para uma nova narrativa educacional. Trad. de Ana Duarte. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

HIRAGI, Sanaka. **A lanterna das memórias perdidas**. Trad. Leiko Gotoda. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2025.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos**: o breve século XX (1914-1991). Trad. Maros Santarrita. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre história**. Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

JECUPÉ, Kaká Werá. **A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio**. 2ª ed. São Paulo: Peirópolis, 2020.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre - RS: Artmed, 2007.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A Queda do Céu: Palavras de um Xamã Yanomami**. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. 5. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Editora Schwarcz, 2019.

KRENAK, Ailton. **Um rio um pássaro**. Rio de Janeiro: Dantes Editora, 2023.

LE GOFF, Jacques. **História & Memória**. Trad. Bernardo Leitão *et al.* 7. ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 2013.

LIBRANDI, Maria. Escutar a escrita: por uma teoria literária ameríndia. In. DORRICO, Julie *et al.* (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

LIMA, Jorge Ferreira. **O indígena no livro didático: possibilidades e desafios no uso da linguagem imagética no ensino de história**. Dissertação (Mestrado Profissional). Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Ensino de História. UFT, 2016.

MALERBA, Jurandir. Para uma teoria simbólica: conexões entre Elias e Bourdieu. In. CARDOSO, Ciro; MALERBA, Jurandir (orgs.). **Representações: contribuições a um debate transdisciplinar**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MARTINS, José de Souza. **Sociologia da fotografia e da imagem**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

MATOS, Maria Izilda de. **Cotidiano e cultura: história, cidade e trabalho**. São Paulo: e-Manuscrito, 2019.

MAUAD, Ana Maria. Ver e conhecer: o uso de imagens na produção do saber histórico escolar. In.: ROCHA, Helenice *et al* (orgs). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

MAUAD, Ana Maria. Por uma história visual de passados possíveis na prática artística de Rosângela Rennó. **Palavra Chave**, Colômbia, n. 1, v. 26, p. 1-22, 2023.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; FORTUNATO, Ivan.; ARAÚJO, Osmar Hélio. As pesquisas do tipo “estado da arte” em educação: sinalizações teórico-metodológicas. **Revista Internacional de Formação de Professores**. Itapetininga, v. 8, p.1-25, 2023. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/980>. Acesso em: 11 out. 2024.

MEDEIROS, Emerson Augusto *et al.* Tendências metodológicas nas pesquisas sobre as licenciaturas: análise em teses e dissertações. **Linhas Críticas**, v. 30, p. 1-21, 2024. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/51494>. Acesso em: 10 out. 2024.

MEINERZ, Carla. Estereótipo. In.: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA Margarida Maria Dias de. (orgs.). **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, n. 94, vol. 32, p. 1-18, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2024.

MONTEIRO, Ana Maria. Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação & Realidade**. Rio Grande do Sul, v. 36, n. 1, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15080>. Acesso em: 10 out. 2024.

MORAIS, Ana Meyre de; TAMANINI, Paulo Augusto. **O ensino e as imagens de violência**. Da margem ao protagonismo nos livros didáticos de história. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

MOREIRA, Kênia Hilda. **Um mapeamento das pesquisas sobre o livro didático de história na região sudeste: 1980 a 2000**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2006. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/11449/90351>. Acesso em: 10 out. 2024.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, v. 5, n. 2, p. 154—164, 2014.

MUNAKATA, Kazumi. Devem os livros didáticos de história ser condenados? In: ROCHA, Helenice MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. **História da Educação**. v. 20, n. 50, set./dez. 2016, p. 119-138.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**. Maringá, v. 12, n. 3, p. 179-197, 21 fev. 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38817>. Acesso em: 10 out. 2024.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10559>. Acesso em: 10 out. 2024.

MUNDURUKU, Daniel. **Histórias de índio**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses**: conversas sobre a origem da cultura brasileira. 2. ed. São Paulo: Global, 2009.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. **O Karaíba**: uma história do pré-Brasil. São Paulo: Melhoramentos, 2018.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, v. 10, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101>. Acesso em: 27 ago. 2024.

OLIVEIRA, A. C. B.; SANTOS, C. A. B. dos.; FLORÊNCIO, R. R. Métodos e técnicas de pesquisa em educação. **Revista Científica da FASETE**, Bahia, v. 1, n. 36, p. 36-50, 2019.

OLIVEIRA, Carla. **A América alegorizada**: Imagens e Visões do Novo Mundo na Iconografia Europeia dos Século XVI a XVIII. João Pessoa: Editora UFPB, 2014.

OLIVEIRA, Fábio de. **Nhembo'esaba Piára**: crônicas de um indígena em contexto urbano. [S.l.]: CJA Edições, 2024.

OLIVEIRA, João Pacheco de; ALMEIDA, Maria Regina. Prefácio. In. SOUZA, Fábio; WITTMANN, Luisa. **Protagonismo indígena na história**. Tubarão, SC: UFFS, 2016.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar. A formação do profissional de história na contemporaneidade. **MOUSEION. Canoas**, n. 19, p. 109-125, dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Mouseion/article/view/1835>. Acesso em: 10 out. 2024.

OLIVEIRA, Rodrigo Perez. A reabilitação subversiva da racionalidade estruturalista pela crítica decolonial. **Revista de Teoria da História**, Goiânia, v. 26, n. 1, p. 144—164, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/74207>. Acesso em: 10 out. 2024.

OLIVEIRA, Sandra; CAIMI, Flávia. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. **Educar em Revista**, [S. l.], v. 37, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/77041>. Acesso em: 20 nov. 2025.

OLIVEIRA, Sandra de; RAMOS, Márcia; CAINELLI, Marlene. As sociedades indígenas nos livros didáticos de História: entre avanços, lacunas e desafios. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 7, n. 14, p. 63—85, 2018. DOI: 10.20949/rhhj.v7i14.471. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/471>. Acesso em: 20 nov. 2025.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PAIVA, Eduardo. **História & imagens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PASSOS, Izabel Christina Friche. A Análise Foucaultiana do Discurso e sua Utilização em Pesquisa Etnográfica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [S. l.], v. 35, 2019. DOI: 10.1590/0102.3772e35425. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistapt/article/view/23339>. Acesso em: 3 jan. 2026.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. Trad. José Teixeira Coelho Neto. 3ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Perspectivas, 2005.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/1941/1080> Acesso em: 27 ago. 2024.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Grumin, 2018.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

PULINO, Lúcia. Richard Rorty e a questão das representações em filosofia. In: CARDOSO, Ciro; MALERBA, Jurandir (orgs.). **Representações: contribuições a um debate transdisciplinar**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

QUADROS, Eduardo Gusmão de; AGUIAR, Alessandro Pinto. Semiótica e história: um exercício metodológico para a análise de fotografias. **Revista Mosaico**, Goiás, n. 1, v. 7, p. 83-101, jan./jun., 2014.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul**. Coimbra: CES, 2009. pp. 73-118.

QUINZANI, Rafael Fiedoruk. **Que saberes compõem o livro didático de História atual no Brasil (2001-2015)**. 2023. Dissertação (Mestrado em História), Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/52638>. Acesso em: 10 out. 2024.

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

REIS, José. O lugar da teoria-metodologia na cultura histórica. **Revista de Teoria da História**, Goiânia, v. 6, n. 2, p. 4—26, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/28973>. Acesso em: 3 jan. 2026.

ROCHA, Helenice. MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. A aula como texto: historiografia e ensino de história. In.: ROCHA, Helenice MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

RODRIGUES, Cláudia Alexandra António. **Os rostos na obra “Criança Tapeba”, do fotógrafo José Albano: uma leitura da imagem dos povos indígenas do Brasil**. 2020. 248 f.

Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Instituto de Cultura e Arte, Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/57145/5/2020_dis_caarodrigues.pdf. Acesso em: 02 nov. 2025.

ROMANOWSKI, Joana Paulin.; TEODORA ENS, Romilda. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**. Paraná, v. 6, n. 19, p. 37—50, 2006.

RUSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da consciência histórica**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História: uma teoria da história como ciência**. Trad. Estevam C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SALLES, André. Ensino de História, Livros Didáticos e Cultura Histórica. In: OLIVEIRA, Carla; MARIANO, Serioja (orgs.). **Cultura histórica e Ensino de História**. João Pessoa: Editora UFPB, 2014.

SANTAELLA, Lucia. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

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

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. 1ª ed. 9ª reimpressão. São Paulo: Iluminuras, 2015.

SANTIAGO JÚNIOR, Francisco das Chagas Fernandes. Dimensões historiográficas da virada visual ou o que pode fazer o historiador quando faz história com imagens? **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 11, n. 28, p.402-444, set./dez. 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre a ciência**. 5. ed. São Paulo, 2008.

SANTOS, Giovanna Tainah Pugas dos. **A produção historiográfica sobre livros didáticos de História no campo da história: a representação de negros e negras (1980-2019)**. 2022. Dissertação (Mestrado em História), Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/items/3fe7b177-d36f-4662-bb0c-6c84caabeffe>. Acesso em: 10 out. 2024.

SANTOS, Regma Maria dos. História cultural e semiótica da cultura: um diálogo possível. **Revista de Comunicação, Cultura e Teoria da Mídia**, São Paulo, n. 17, p. 131-141, mar., 2011.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In.: BURKE, Peter (org.). **A escrita da História: novas perspectivas**. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

SCHOPENHAUER, Arthur. **O mundo como vontade e representação**. 1º tomo. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Lendo e agenciando imagens: o rei, a natureza e seus belos naturais. **Sociologia & Antropologia**, v. 4, n. 2, p. 391-431, 2014. Disponível em: http://www.revistappgsa.ifcs.ufrj.br/pdfs/5-ano4-v04n02_lilia-moritz-schwarcz.pdf. Acesso em: 02 jan. 2026.

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

SCHWARCZ, Lilia. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SCOTT, James. **A dominação e a arte da resistência: discursos ocultos**. Lisboa: Letra Livre, 2013.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **A virada testemunhal e decolonial do saber histórico**. São Paulo: Editora da Unicamp, 2022.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **Walter Benjamin e a guerra de imagens**. 1. ed. São Paulo: Perspectivas, 2023.

SILVA, Ana Cláudia Oliveira da. A implantação da lei 11.645/2008 no Brasil: um histórico de mobilizações e conquistas. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. 3. ed. Recife: Ed. UFPE, 2020.

SILVA, Anne Cacielle Ferreira da. **Estado do conhecimento sobre o livro didático de história em dissertações e teses produzidas em programas de pós-graduação no Brasil (1990-2015)**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/57388>. Acesso em: 10 out. 2024.

SILVA, Giovani da. Diálogos entre História e Antropologia em contextos coloniais e pós-coloniais. In: SOUZA, Fábio; WITTMANN, Luisa. **Protagonismo indígena na história**. Tubarão, SC: UFFS, 2016.

SILVA, Giovani da. A representação indígena nos livros didáticos do Brasil. In: MENDOZA, M. A. G.; GARCÍA, T. B.; RODRÍGUEZ, J. R. (Comp.). **Balance y análisis de la investigación sobre el libro de texto escolar y los medios digitales**. Memorias / Conferencia Regional para América Latina de la International Association for Research on Textbooks and Educacional Media IARTEM. Colombia, Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, 2016.

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

SILVA, Narjara Kelly B. B. Farias; AGUIAR, Edinalva Padre. Estado da arte ou do conhecimento: o quê, para quê e como. In: BARRETO, Denise Aparecida Brito; DIAS, Hildacy da Silva Mota; GUSMÃO, Rogério. **Educação: Revisões Bibliográficas e de Literatura**. Bahia: Editora UESB, 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. 9. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SIQUEIRA, Adriel. **Entre penas e flechas**: representações da temática indígena a partir da lei 11.645/08. 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.

SMITH, Linda. **Descolonizando metodologias**: pesquisa e povos indígenas. Trad. Roberto Barbosa. Curitiba: Editora UFPR, 2018.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira; CAIMI, Flávia Eloisa. O Livro Didático de História do Ensino Médio: critérios de avaliação e documentos curriculares. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 54, n. 41, p. 220—250, 2016. DOI: 10.21680/1981-1802.2016v54n41ID10164. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/10164>. Acesso em: 3 jan. 2026.

TAMANINI, Paulo Augusto. **A prece ucraniana na prensa da cidade**: as renegociações das práticas religiosas ucranianas nos espaços da cidade de Curitiba a partir de 1960. Tese (doutorado) — Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. 2013.

TAMANINI, Paulo Augusto. Os ícones e seus signos: a aplicabilidade das imagens nas pesquisas e estudo da História do Império Bizantino. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 1, v. 65, p. 337-358, jan./jun. 2017.

THIÉL, Janice. **Pele silenciosa, pelo sonora**: a literatura indígena em destaque. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista da Faculdade de Direito de Pelotas**, v. 5 n. 1 (2019). Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em: 22 abr. 2025.

WAPICHANA, Cristino. Por que escrevo? — relato de um escritor indígena. In. DORRICO, Julie et al. (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

ZEFERINO, Wagner Rodrigues *et al.* Análise das editoras participantes do Plano Nacional do Livro Didático 2004-2019. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S. l.], v. 18, n. 1, 2024. DOI: 10.5380/jpe.v18i1.95739. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/95739>. Acesso em: 3 jan. 2026.