

Imagens De Povos Indígenas em Livros Didáticos De Geografia: Elementos Para Pensar Alteridade e Diferença Na Produção Do Conhecimento

Images Of Indigenous Peoples In Geography Textbooks: Elements For Thinking About Otherness And Difference In The Production Of Knowledge

Flaviana Gasparotti Nunes¹

Marieli Maria Pauli²

Juliana Grasiéli Bueno Mota³

Resumo

Nosso objetivo neste texto é problematizar, a partir de fotografias presentes em livros didáticos de Geografia dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como os povos indígenas são apresentados e de que modo essas imagens contribuem para a constituição e/ou reprodução de determinadas concepções sobre os indígenas. Para isso, selecionamos fotografias presentes em duas coleções de livros didáticos de Geografia aprovadas no PNLD de 2019 e observamos que, a maioria delas, apresenta generalizações que podem reforçar e reproduzir ideias preconceituosas ou estereótipos sobre os indígenas. A repetição dos mesmos elementos para apresentar os indígenas, tais como a ornamentação corporal com pintura ou adornos, moradias localizadas em áreas de florestas e/ou em espaços não urbanos e construídas com materiais considerados “rudimentares e primitivos” contribuem para a ideia de que esses povos são todos iguais e fixos no passado. Além dessas, identificamos em número inferior, outras fotografias nas quais os indígenas não estão associados ou restritos a essa caracterização ao aparecerem em espaços e contextos urbanos, em situações de estudo, trabalho, consumo ou outras atividades e utilizando produtos comuns às sociedades não indígenas. Assim, destacamos a importância de problematizar essas imagens visando desconstruir estereótipos sobre os povos indígenas contribuindo para a afirmação da diferença e produção da alteridade como fundamentos do conhecimento geográfico escolar.

Palavras-Chave: Fotografia; Livro didático; Geografia Escolar.

1 Professora do Curso de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). flaviananunes@ufgd.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7512-453X>

2 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). marielimaria.ps@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6597-651X>.

3 Professora do Curso de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). julianamota@ufgd.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6674-1555>

Abstract

The goal in this paper is to discuss, based on photographs present in Geography textbooks of the early years of elementary school, how the indigenous peoples are presented and how these images contribute to the constitution and/or reproduction of certain conceptions about indigenous people. For this, the selected photographs present in two collections of Geography textbooks approved in the 2019 PNLD and observed that, most of them present generalizations that can reinforce and reproduce prejudiced ideas or stereotypes about indigenous people. The repetition of the same elements to present the indigenous people, such as body ornamentation with paint or ornaments, dwellings located in forest areas and/or non-urban spaces and built with materials considered "rudimentary and primitive" contribute to the idea that these peoples are all the same and fixed in the past. In addition to these, was identified a smaller number of other photographs in which the indigenous people are not associated or restricted to this characterization by appearing in urban spaces and contexts, in situations of study, work, consumption or other activities and using products common to non-indigenous societies. Thus, it highlights the importance of problematizing these images in order to deconstruct stereotypes about indigenous peoples, contributing to the affirmation of difference and the production of otherness as foundations of school geographic knowledge.

Keywords: Photography; Textbook; Indigenous Peoples; School Geography.

Introdução

“Todos nós criamos uma série de relacionamentos imaginários porque sempre presumimos que o mundo é tal como o vemos e os outros, tais como os imaginamos.”

Roberto Gambini, 2002, p. 30.

Vivemos em um mundo caracterizado por multiplicidades e diversidades, com sociedades cada vez mais plurais e diversas. A escola tem um papel importante na compreensão dessa sociedade, sobretudo criando espaços de diálogo, respeito e aceitação das diferenças. Todavia, ainda que o papel da escola seja possibilitar aos estudantes compreenderem, refletirem e respeitarem as múltiplas formas de existência, é importante destacar o desafio de problematizar a diferença frente ao imaginário social de afirmação do “homem civilizador universal branco ocidental” constituído socialmente.

Desde o século XVI “o homem primitivo” foi o contraste que assegurava a confirmação de uma suposta superioridade do “homem civilizador” (GAMBINI, 2002) que, ainda hoje, é reproduzida,

inclusive nos livros didáticos. A começar pela ideia de descobrimento, pois que o encontro entre indígenas e brancos não foi fruto do acaso, nunca houve descobrimento, mas “a invasão de um território habitado em sua totalidade, do Alasca à Patagônia” (GAMBINI, 2002).

A história da América não começou em 1492! Assim, tampouco, a história do Brasil começou em 1500. Gambini (2002, p.87) entende que esse marco constitui o nascimento do Brasil, concebido através de uma inestimável perda. “O povo brasileiro vem de um homem branco e uma mulher índia. Mas só sobra o corpo da mãe: a psique, a cultura, a ancestralidade, os significados que vêm de seu mundo foram negados. Assim, a mulher índia passou os genes, mas não pode passar sua identidade”.

Dessa negação, o que restou são as imagens de indígenas estáticos, no tempo e no espaço, a aguardarem a “salvação” pelos homens brancos do mundo ocidental. Grupioni (1995, p. 483) ressalta que o imaginário social predominante sobre o índio, ainda hoje, é aquele “vive nu na mata, mora em ocas e tabas, cultura Tupã e Jaci e que fala tupi”. Embora seja uma imagem “verdadeira”, ela é parcial. A forma como essa imagem se apresenta, muitas vezes, carrega um caráter vexatório, de negação e marginalização dos indígenas. E é essa a face que herdamos do nosso “pai colonizador.”

Considerando esse contexto, questionamos: Como pensar a diferença e a pluralidade rompendo com os estigmas que rondam as imagens (colonizadoras) sobre os índios? Como elas se apresentam nos livros didáticos? O que as imagens de povos indígenas em livros didáticos possibilitam imaginar e construir em termos de pluralidade e diversidade?

Apesar de mudanças observadas nos últimos anos quanto à construção da imagem dos indígenas, ainda é recorrente vê-los de forma estereotipada, generalista e estática. Nega-se aos índios (em multiplicidade) os processos de transformação e invenção inerentes a todos os povos e culturas. Prevalece uma imagem rígida de contraste do índio em relação ao não índio em que, ainda hoje, os traços de tais diferenciações estão no uso do cocar de pena, urucum e arco e flecha (CASTRO, 2005).

Se o papel da escola é reconhecer e levar o debate sobre a diferença e a pluralidade aos estudantes, deverá também incluir em seus temas, os diversos conflitos sociais envolvendo,

sobretudo, os considerados “diferentes” para que desenvolvam empatia, solidariedade e respeito por esses “outros” e respeitem as suas características, concepções, modos de vida e suas lutas. Neste sentido, o debate em torno da alteridade em contextos escolares pode viabilizar a construção de conhecimentos sobre os coletivos e povos etnicamente diferenciados, reflexões sobre como vivem e sonham com seus próprios futuros, narram e pensam sobre seu passado-presente.

Para Brandão (1987, p. 7) o diferente e a diferença são partes da descoberta de um sentimento que, armado pelos símbolos da cultura, nos diz que nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou. Assim, mais que as diferenças, o que está em jogo é a imensa diversidade que nos informa é o que nos constitui como sujeitos de uma relação de alteridade.

Como partes constitutivas de nossa existência, diferenças e multiplicidades atravessam o nosso cotidiano e também podem ser percebidas por meio das imagens. Verger (2009) afirma que as imagens, como as fotografias, servem para não esquecer. Não esquecer algo que se quer vivo, “permanente”. No caso da educação escolar, a presença das fotografias se dá, em grande medida, por meio dos livros didáticos, que costumam conter uma grande quantidade delas.

Em vista disso, neste artigo temos como objetivo discutir ideias e concepções sobre os povos indígenas a partir de fotografias presentes em livros didáticos de Geografia. Para tanto, o fazemos a partir de duas coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2019: Ápis e Ligamundo.

Os povos indígenas na educação escolar e em livros didáticos

A educação geográfica deve proporcionar conhecimentos que contribuam para a formação de sujeitos capazes de pensar e compreender a espacialidade em que vivem. Nessa direção, indo ao encontro da concepção de espaço de Massey (2008), que o concebe como a esfera de multiplicidades de trajetórias e possibilidades de encontros e não-encontros, é necessário pensar a abordagem da temática indígena no ensino de Geografia considerando a importância dos múltiplos encontros com/entre as trajetórias dos povos indígenas como parte inseparável da nossa história e espacialidade.

Para além das questões relativas às políticas educacionais, na medida em que a diversidade étnico-cultural e racial está presente em todo o currículo da Educação Básica, sendo um conteúdo obrigatório, abordar a temática indígena no ensino de Geografia é importante para a formação de sujeitos conscientes e críticos, capazes de compreender um mundo marcado por diferenças, disputas e contradições. No caso da sociedade brasileira isso se torna fundamental

[...] uma vez que diz respeito à intolerância ao diferente e à manutenção de ideologias (evolucionistas, integracionistas, racistas) que deveriam estar superadas num estado dito democrático. [...] é preciso educar, sobretudo as crianças e os jovens, para a construção de um olhar crítico sobre a conformação da nação brasileira e as relações de desigualdade nela existentes (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014, p. 7).

Mais que informações sobre os povos indígenas, é preciso conhecer e ouvir suas histórias, costumes, desejos, necessidades e saberes, e dialogar com eles, compreendendo suas concepções de mundo, cosmologias e formas de organização territorial e cultural. Leituras de intelectuais, filósofos e pesquisadores indígenas, como Davi Kopenawa⁴ também contribuem para o reconhecimento do protagonismo indígena e de geografias indígenas.

Neste sentido, Nunes (2019) tomando como fundamento elementos e situações de pesquisas envolvendo conhecimentos e saberes indígenas, aponta a necessidade de uma Geografia escolar que esteja atenta às múltiplas trajetórias que constituem as diferentes geografias do espaço escolar, o que pressupõe considerar outras concepções de mundo, de espaço, de tempo e, portanto, outras epistemês e outras imaginações espaciais.

Atualmente, percebe-se aumento expressivo de pesquisas geográficas com a temática indígena⁵, que não são somente sobre os povos indígenas de autoria de não indígenas, mas

⁴ O xamã e líder político yanomami Davi Kopenawa compartilha seus sentimentos, experiências e saberes no livro "A queda do céu", escrita com o antropólogo Bruce Albert. Em seu livro faz um bonito e emocionante relato ao explicar que os não indígenas precisam sentir que a floresta permanece viva e é fundamental para todos que habitam esse planeta. Que o planeta Terra é nossa casa comum. E manifesta o seu desejo de que isso seja ensinado às crianças e que os não indígenas "entendam nossas palavras [e] não cresçam na ignorância. Porque se a floresta for completamente devastada, nunca mais vai nascer outra" (KOPENAWA, 2015, p.65).

⁵ Apesar disso, na Geografia brasileira percebe-se que a temática indígena está longe de ter/ser centralidade de pesquisas, todavia, na última década, sobretudo a partir de 2005, se vê com maior expressividade a temática

pesquisas e práticas de ensino-aprendizagem na escola construídas **pelos povos indígenas sobre si mesmos**. A formação de professores indígenas para atuação no ensino de Geografia em suas aldeias é uma realidade, mesmo com todos os desafios e contradições. Essa nova forma de fazer pesquisa, pensar autoria e o ensino é consequência do processo de inclusão dos povos indígenas nas universidades, nos cursos de graduação e pós-graduação.

Todavia, mesmo com essas transformações, a presença dos indígenas nas universidades e a efervescência da temática na Geografia, a imagem sobre os indígenas que ainda predomina em nossa sociedade deve ser relativizada, no sentido que é equívoca por reproduzir uma perspectiva simplista, generalista e estereotipada dos povos indígenas.

Collet, Paladino e Russo (2014) realizaram entrevistas com professores, observaram aulas em diferentes estabelecimentos de ensino, e a partir disso, evidenciaram que o ensino da temática indígena é limitado, restrito e reprodutor de ideias ultrapassadas e estereotipadas. A mesma ideia/imagem de indígena ensinada no passado, está sendo ensinada às crianças do século XXI. São muitos estereótipos reproduzidos e, dentre eles, as autoras destacam: o índio genérico, como um ser do passado, como um ser preguiçoso que ocupa muitas terras e atrapalha o progresso da nação.

Para o professor e escritor indígena Daniel Munduruku, as discussões sobre a temática indígena feitas pelos não indígenas ainda são permeadas por muitos equívocos, dentre eles está a homogeneização dos indígenas ao ignorar toda a diversidade cultural indígena que existe no Brasil. O autor discute a necessidade de:

Compreender a riqueza de centenas de culturas que ajudam o Brasil a ser mais forte, mais rico, mais próspero. Compreender e aceitar que é preciso dar voz e vez às gentes que já estavam aqui presentes antes do Brasil ser Brasil. Aqui não há índios, há indígenas; não há tribos, mas povos; não há UMA gente indígena, mas MUITAS gentes, muitas cores, muitos saberes e sabores. Cada povo precisa ser tratado com dignidade e cada pessoa que traz a marca de sua ancestralidade precisa ser respeitada em sua humanidade (MUNDURUKU, 2019, p. 49).

indígena na geografia brasileira, principalmente com pesquisas vinculadas aos conflitos por terra-território (MOTA, 2015).

De acordo com o filósofo e escritor Ailton Krenak, nós somos apenas uma parte de um mundo todo que é muito mais complexo do que os não indígenas e seus interesses, na maioria das vezes, vinculados à lógica capitalista, “há centenas de narrativas de povos que estão vivos, contam histórias, cantam, viajam, conversam e nos ensinam mais do que aprendemos nessa humanidade. Nós não somos as únicas pessoas interessantes no mundo” (KRENAK, 2019, p. 15).

Por sua vez, Davi Kopenawa afirma que:

[...] para que minhas palavras sejam ouvidas longe da floresta, fiz com que fossem desenhadas na língua dos brancos. Talvez assim eles afinal as entendam, e depois deles seus filhos, e mais tarde ainda, os filhos de seus filhos. Desse modo, suas ideias a nosso respeito deixarão de ser tão sombrias e distorcidas e talvez até percam a vontade de nos destruir. Se isso ocorrer, os nossos não mais morrerão em silêncio, ignorados por todos, como jabutis escondidos no chão da floresta (p. 75).

São essas histórias, ideias, desejos, saberes narrados pelos próprios indígenas que precisam chegar às nossas escolas e serem espalhadas na sociedade, para que as pessoas conheçam de fato quem são esses “outros”, os “diferentes” ainda tão desconhecidos.

Com relação ao livro didático, apesar de receber muitas críticas, continua sendo importante e central na educação escolar. Sendo assim, a preocupação com o conteúdo desse material é indispensável. Isso é evidenciado por Tonini e Goulart (2017), que manifestam preocupação com relação ao modo como o livro didático é visto e apontam a necessidade de “aprofundar o olhar sobre esse artefato, potencializando sua utilização para torná-lo um artefato de efetiva aprendizagem, com vista à sua qualificação” (p. 259).

Tonini (2003) argumenta que o livro didático não pode ser visto somente como o lugar onde os conhecimentos são registrados e organizados em conteúdos a serem ensinados. É também um lugar onde significados sobre as coisas e as pessoas são produzidos e disseminados como verdades. Ao ser inserido no campo político, o livro didático contém em suas páginas apenas discursos autorizados, enquanto outros são deixados de lado.

De acordo com Grupioni (1995) os livros e manuais didáticos são precários e equivocados quando se trata da abordagem da diversidade étnica e cultural do Brasil. Esses materiais ignoram os estudos realizados sobre os povos indígenas e se revelam insatisfatórios para tratar de tal assunto,

resultando em possíveis reproduções de preconceito, desinformação e discriminação pelos sujeitos em contato com o material.

Em uma pesquisa mais recente, Santos (2019) analisou livros didáticos de História para Ensino Médio, a fim de verificar como os indígenas brasileiros são representados nesse material por meio das imagens. A autora observou que as imagens são genéricas e que apresentam as diferentes etnias indígenas como se todos tivessem a mesma identidade e cultura. Ela afirma que:

O livro didático tornou-se um mecanismo de reprodução e manutenção da forma dominante de visualizar o “índio brasileiro”, a ideia de identificar e representar povos indígenas como únicos. Consideramos haver uma imagem social do que é ser indígena e de sua identidade apartada da complexidade, fluidez e dinamicidade das ações e práticas sociais de tal indivíduo (p. 462).

Para Grupioni (1995), a incoerência na abordagem dos indígenas em muitos livros ou manuais didáticos, inicia quando o assunto é a origem dos povos indígenas no continente americano⁶, sendo que, a maioria dos materiais, não problematiza a presença dos povos indígenas nesse continente, simplesmente aceita os fatos conforme a história que é contada sobre isso, revelando o seu caráter etnocêntrico e estereotipado, em que predominam as histórias e realizações europeias em detrimento das histórias e trajetórias dos indígenas.

O mesmo autor afirma, ainda, que as abordagens sobre indígenas nos livros e manuais didáticos enfatizam os contextos relacionados ao passado, constituindo uma imaginação do índio primitivo que permanece como e no passado e, com isso, os estudantes não estão sendo preparados para compreenderem a presença de indígenas em nossa sociedade, no presente e no futuro.

Além do aspecto histórico, Grupioni (1995), atenta ainda para o fato de que a maioria dos livros didáticos apresenta e constitui a ideia e a imagem de um índio genérico e homogêneo, ignorando a diversidade cultural dos povos indígenas.

⁶ Hoje é possível afirmar a existência de múltiplas origens e rotas que explicam a origem dos povos indígenas no continente americano. Estudos recentes têm demonstrado que povos indígenas da Amazônia e do Cerrado carregam em seu DNA parentesco com os aborígenes da Austrália e nativos de Papua-Nova Guiné. (FSP, 2015).

É evidente que as sociedades indígenas compartilham um conjunto de características comuns e que são estas características que as diferenciam da nossa sociedade e de outros tipos de sociedades. Mas estas sociedades são extremamente diversificadas entre si: cada uma tem uma lógica própria e uma história específica, habitam diversas áreas ecológicas e experimentaram situações particulares de contato e troca com outros grupos humanos (GRUPIONI, 1995, p. 489).

Assim, ao entrar em contato com os livros didáticos, enquanto docentes, precisamos pensar sobre o que está presente nas temáticas, conteúdos e conceitos apresentados, no intuito de perceber quais atravessamentos e pensamentos povoam estas imagens, quais sensações e sentidos elas provocam em nós e, como contribuem para a construção do conhecimento e constituição das imaginações geográficas dos estudantes.

Além disso, é necessário direcionar um olhar mais atento às imagens e problematizá-las buscando questionar estereótipos que algumas delas trazem. As imagens podem representar o mundo por meio de diferentes perspectivas e também podem educar para perceber e apreender o mundo conforme o que apresentam ou possibilitar outros olhares. Dessa forma, tornam-se importantes potencializadoras de informações e conhecimentos que podem auxiliar na nossa leitura de mundo. Contudo, muitas vezes, são apresentadas a nós apenas como documentos capazes de comprovar a realidade.

Neste sentido, a diversidade de imagens que, diariamente chegam a nós por diversos meios têm um papel potencializador na constituição dos conhecimentos, dentre eles, os conhecimentos geográficos. De acordo com Tonini (2003), as imagens ocupam um espaço considerável no mundo atual e, por isso, têm um papel centralizador e muito importante na constituição dos significados e também na criação das nossas subjetividades sobre as coisas do mundo, de modo que a forma estereotipada e genérica com que os indígenas geralmente aparecem nos livros didáticos fortalecem preconceitos, narrativas de ódio e processos de discriminação étnico-racial. A mudança dessas imagens dos indígenas no livro didático é fundamental porque ele é “uma fonte importante, quando não a única, na formação da imagem que temos do Outro” (GRUPIONI, 1995, p. 486).

Acreditamos que “ler imagens criticamente implica aprender como apreciar, decodificar e interpretar imagens, analisando ao mesmo tempo a forma como elas são construídas e o modo

como operam na construção do conhecimento geográfico” (TONINI, 2003, p. 35). Isso deve implicar muito mais do que olhar. É necessário problematizar as fotografias presentes nos livros didáticos, uma vez que, por meio delas é possível criar outras imagens a fim de ampliar a multiplicidade de interpretações e formas de apreensão da realidade.

Imagens de povos indígenas em livros didáticos de Geografia

Em vista do exposto, neste tópico apresentaremos algumas fotografias presentes em livros didáticos de Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, selecionamos duas coleções aprovadas no PNLD 2019. A escolha dessas coleções pautou-se nos seguintes critérios: a Coleção Ápis (Editora Ática) é a mais utilizada nas escolas públicas do município de Dourados (MS) onde residimos e desenvolvemos pesquisas sobre povos indígenas e ensino de Geografia; a Coleção Ligamundo (Editora Saraiva) nos chamou atenção por trazer fotografias que se diferenciam, em alguns aspectos, quanto à forma de apresentação dos povos indígenas.

Ao analisarmos as duas coleções, observamos a repetição de alguns elementos nas fotografias em que aparecem os indígenas, como por exemplo: a ornamentação corporal com pintura ou adornos; e as moradias localizadas em áreas de florestas e/ou em espaços não urbanos e construídas com materiais considerados “rudimentares e primitivos”.

Nas Figuras 1, 2 e 3 vemos fotografias que mostram crianças indígenas brincando em diferentes lugares: matas, rio e próximo às suas moradias na aldeia. Os tipos de brincadeiras evidenciam o contato mais próximo com os elementos da natureza (Figura 1); características próprias da cultura, como é o caso da Figura 3 em que as crianças estão jogando um jogo tradicional do povo kalapalo; ou, ainda, um jogo futebol (Figura 2).

Figura 1 – Crianças indígenas brincando em rio no Pará.



Fonte: SIMIELLI, 2017b, p. 110.

Figura 2 – Crianças da etnia kayapó jogando bola no Pará.



Fonte: SIMIELLI, 2017b, p. 48.

Figura 3 – Crianças do povo kalapalo jogando jogo “Heiné Kuputisü”.

Saiba mais >>

Vamos brincar como as crianças do povo Kalapalo de Mato Grosso?

Nome do jogo: Heiné kuputisü

Neste jogo de resistência e equilíbrio, o corredor deve correr num pé só, não sendo permitido trocar. Um risco definindo o local da largada é traçado na terra e um outro, a uns 100 metros de distância, aponta a meta a ser atingida [...]. Se ultrapassar a meta já é considerado um vencedor, mas se não alcançar, é um sinal de que [...] precisa treinar mais. [...] No final, vence quem foi mais longe com um pé só.

HERRERO, Marina; FERNANDES, Ulysses. **Jogos e brincadeiras na cultura Kalapalo.** São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2006. p. 126.



Indígenas Kalapalo brincam de heiné kuputisü no Parque Indígena do Xingu, no estado do Mato Grosso, 2006.

Fonte: SIMIELLI, 2017d, p. 100.

É importante destacar que, principalmente a fotografia da Figura 3, traz a possibilidade de discutir com os estudantes as relações entre as diferentes culturas e os tipos de brincadeiras construindo ideias de respeito às diferenças. Mas a ausência de fotografias de crianças brincando em áreas e/ou contextos urbanos, por exemplo, pode conduzir ao entendimento de que os indígenas vivem apenas em matas, isolados e não têm contato com elementos e modos de vida diferentes. A depender do modo como forem trabalhadas, essas fotografias podem reafirmar essa concepção.

Dessa forma, é necessário problematizar as fotografias e as ideias inscritas em torno delas de modo a ampliar as discussões sobre essas questões, apontando aos estudantes que nenhuma cultura é estática, e que os indígenas não estão congelados no passado, pelo contrário, assim como sociedades não indígenas, eles mudam, vão aderindo a diversos aspectos culturais de outras sociedades, estão em constante processo de transformação, também, como forma de sobreviverem, resistirem, reafirmarem suas identidades, manter suas tradições e defenderem os seus direitos, modos de ser e viver (MUNDURUKU, 2019).

A Figura 4 é uma fotografia que aparece para representar as diferentes salas de aula que podem ser encontradas no Brasil. Dentre elas, há uma sala de aula em uma escola indígena em São Félix do Xingu, no Pará.

Ao apresentar a fotografia de escola indígena para discutir sobre a escola como um dos lugares de vivência, o livro didático inclui os povos indígenas e mostra que as crianças indígenas também frequentam a escola assim como os não indígenas, o que pode auxiliar na desconstrução da ideia de que os indígenas não estudam. No entanto, a fotografia traz a repetição de estereótipos identificados no modo como os indígenas estão vestidos e adornados, o que pode induzir a pensar que todos os dias, todos os professores e estudantes indígenas em todos os lugares assim vão para a escola.

A figura 5, por sua vez, traz possibilidades de problematizar esse estereótipo, ao mostrar estudantes indígenas em uma escola muito similar às escolas não indígenas em contexto urbano.

Figura 5 – Sala de aula com crianças indígenas do povo Kaingang, 2014.



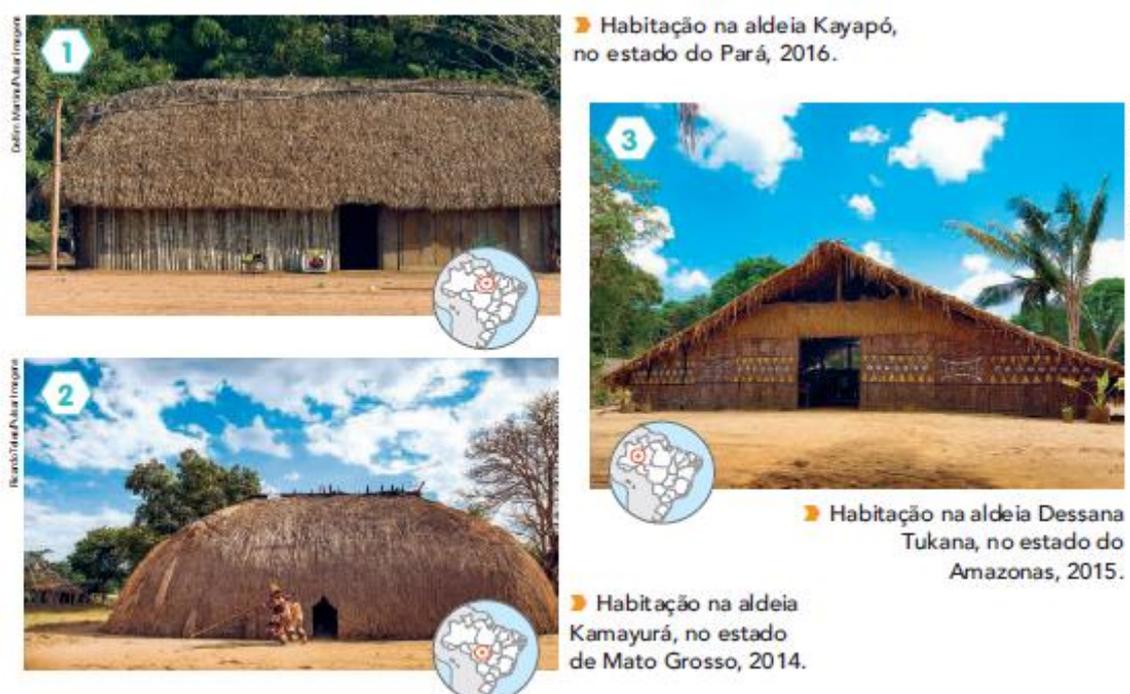
Fonte: LUCCI; BRANCO, 2017c, p. 9.

A Figura 6 apresenta exemplos de moradias indígenas destacando que podem ser construídas com diferentes materiais na relação desses povos com a natureza. As imagens trazem importantes indicativos para o debate sobre as diferenças culturais e socioespaciais na construção do que é uma casa para os povos Dessana, Kamayurá e Kayapó. O livro didático em que essas imagens estão presentes não apresenta outros tipos de moradias de indígenas que podem ser muito similares às casas dos não indígenas, tal como a casa-padrão (sejam elas precárias ou bem

estruturadas) que conhecemos. Com isso, as fotografias que compõem o livro poderão colaborar para generalizações em torno das múltiplas formas de viver e ser indígena.

No entanto, os modelos e formas das habitações apresentadas nas fotografias também abrem a possibilidade de refletir sobre a diferença e a pluralidade na composição das famílias, na relação com a parentela ou mesmo a organização socioespacial. Se as casas são diferentes, isso poderá indicar que os elementos que caracterizam a identidade e organização interna de cada uma dessas etnias também o são. É fundamental, portanto, que tais imagens não se reduzam ao estereótipo de que os “índios moram em ocas e tabas”.

Figura 6 - Habitações indígenas.



Fonte: SIMIELLI, 2017b, p. 113.

Também observamos que a maioria das fotografias identificadas na coleção Ápis, se referem aos indígenas no Pará e no Mato Grosso, o que não colabora para uma reflexão sobre a importante diversidade étnica e cultural indígena presente no Brasil.

O fato de as fotografias mostrarem apenas indígenas pertencentes a povos situados geograficamente no Pará e de Mato Grosso, pode induzir ao entendimento de que os povos indígenas apresentados por elas, representam os indígenas do Brasil. Obviamente, não se trata de trazer fotografias de todas as etnias indígenas do país, pois o material não dispõe de espaço para abranger toda a diversidade. Entretanto, trata-se da possibilidade de ampliar e diversificar as fotografias, buscando contemplar outras regiões do país.

Os estereótipos relativos aos povos indígenas, como os identificados, podem ser desconstruídos à medida em que esses sujeitos compareçam de outras maneiras e em situações diferentes. Isso foi possível observar em algumas fotografias da coleção Ligamundo. Embora nessa coleção também existam fotografias parecidas com as da coleção Ápis, identificamos outras nas quais os indígenas não aparecem associados ou restritos a esses estereótipos e generalizações. São fotografias que se diferenciam por mostrarem os indígenas em outros espaços e contextos: no espaço urbano, em contextos de estudo, trabalho, consumo ou outras atividades e utilizando produtos e objetos comuns das sociedades não indígenas como as fotografias das Figuras 7 e 8 que apresentam uma mulher indígena utilizando computadores em escritório (Figura 7) e uma família indígena fazendo compras em um supermercado em São Paulo (Figura 8).

Figura 7 - Mulher indígena trabalhando com computador.



Uso de computador no trabalho no município de Campo Grande (MS), em 2016.

Fonte: LUCCI; BRANCO, 2017e, p. 52.

Figura 8- Família indígena em supermercado.



Família indígena guarani mbya em supermercado da cidade de São Paulo (SP), em 2017.

Fonte: LUCCI; BRANCO, 2017e, p. 132.

Essas fotografias podem trazer outras importantes possibilidades para pensar os povos indígenas em sua multiplicidade, viabilizar diálogos e reflexões para desconstrução de imagens que padronizam as diferentes e complexas formas de ser e viver dos povos indígenas. Tais diferenças se devem à situação geográfica em que coletivos indígenas estão inseridos, os processos históricos – a situação colonial – que percorreram para compartilhar o mundo com os não indígenas. Aqui, com destaque para a política de extermínio e de branqueamento (MOTA, 2015) da sociedade brasileira. O branqueamento, desde o século XVI, é a “chave” para a compreensão das diferentes realidades socioespaciais dos povos indígenas, e, para isso, devemos considerar o “espetáculo brasileiro da miscigenação” e o mito da democracia racial no Brasil (SCHWARCZ, 1993). Por essa razão, muitos povos indígenas têm seu modo de vida semelhante aos não indígenas, e, é fundamental entender que apesar disso, e nem por isso, deixam de ser índios porque passaram por processos de transformação.

A mudança dessa imagem estereotipada a respeito dos indígenas é imprescindível e o livro didático pode contribuir para isso. A grande maioria da população brasileira ignora a diversidade de povos indígenas e as mais diversas situações geográficas em que estão inseridos. Estima-se que, na época da chegada dos colonizadores europeus no Brasil existiam 1.000 povos, somando entre 2 e 4

milhões de pessoas. Atualmente, encontramos no território brasileiro 255 povos, falantes de mais de 150 línguas e dialetos diferentes (ISA, 2021). O Censo IBGE 2010 (2012) indica a existência de 896.917 pessoas indígenas. Dessas, 324.834 pessoas vivem em contexto urbano; e 572.083 pessoas em áreas rurais.

Assim, o livro didático como um dos principais materiais utilizados na educação escolar, pode colaborar para romper a hegemônica ideia de que para transformar-se é necessário deixar de ser. E que os processos de transformação não são exclusivos para os “brancos” (CASTRO, 2005). Isso implica uma mudança na imagem dos índios nos livros didáticos, de maneira que possibilite a reflexão, entre outras questões, sobre o fato de que os “brancos” não têm sua etnicidade questionada devido ao modo como se vestem, ao tipo de construção de suas casas, se moram na cidade ou no campo, ao tipo de escola que estudam, as diferentes formas que comem e falam, se fazem uso de tecnologias, como uso de celular e computador.

Considerações Finais

Imagens ajudam a desver o mundo, disse o poeta Manoel de Barros (2010). A escolha das imagens dos povos indígenas que compõem os livros didáticos pode repercutir na construção de uma leitura outra da realidade socioespacial da sociedade e do povo brasileiro, apontando outras possibilidades e imaginações geográficas. Imagens poderão permitir rever e (re)compor as imagens dos povos indígenas nos livros didáticos de um outro modo: em sua multiplicidade, com histórias e geografias próprias, protagonistas de suas estórias-trajetórias até aqui.

Neste sentido, a Figura 9 é bastante simbólica ao trazer a experiência indígena em relação à escola (espaço muito usual para a política de branqueamento via escolarização). Ao fazer isso, permite a reflexão sobre o que os indígenas têm feito com os processos de escolarização. Se, por um lado, o projeto civilizatório colonialista era transformar os índios em brancos, por outro, esses sujeitos têm transformado a escola como o lugar dos povos indígenas, dando respostas próprias aos

problemas que os não indígenas trouxeram. Transformam a escola em espaço favorável à indianização⁷ (apesar de toda complexidade desse tema).

Figura 9 - Formatura de professores indígenas.



Fonte: LUCCI; BRANCO, 2017e, p. 133.

A imagem permite que os não indígenas possam parar e escutar as vozes indígenas, reconhecer que estão seguindo seu próprio caminho, escrevendo histórias e geografias próprias. A professora e pesquisadora Márcia Mura (2016) tem destacado esse fazer caminhos e histórias próprias como potência da sutileza indígena de “de puxar os fios da própria história”.

A temática indígena em sala de aula, assim como as imagens sobre esses povos nos livros didáticos, devem ser pontes criativas para o debate sobre a alteridade, sobre o respeito para com os povos indígenas, para percebê-los como povos que estão em transformação e que se reinventam a cada dia.

⁷ Durante séculos os povos indígenas foram considerados sujeitos em transição: à cristandade, à civilização, ao branqueamento. O desígnio era desindianizar os índios transformando em “brancos” ou... “quase brancos”. A política indigenista no século XX (com a criação do SPI - Serviço de Proteção ao Índio -, e, posteriormente, a FUNAI-Fundação Nacional do Índio) tinha como missão acelerar o branqueamento” (MOTA, 2017). Todavia, as mobilizações indígenas na década de 1960 e 1970, a pauta indígena e indigenista na Constituição Federativa do Brasil de 1988, interrompe os processos de desindianização e coloca em suspensão os projetos de branqueamento, de modo que a existência indígena se coloca como um projeto de futuro e não uma memória do passado (CASTRO, 2005; 2011) através de uma multiplicidade de ações políticas e identitárias dos povos indígenas.

As fotografias identificadas nos livros didáticos de Geografia aqui analisados, em parte, reforçam e reproduzem ideias preconceituosas, estereótipos ou generalizações em torno das múltiplas e diferentes formas de vida dos povos indígenas. Ao mesmo tempo, outra parte dessas fotografias pode contribuir significativamente para levantar questionamentos e promover discussões que possibilitem outros olhares sobre os povos indígenas. Quem sabe, desvê-los!

Referências

- BARROS, M. **Ensaio fotográfico (2000)**. Poesia Completa. São Paulo: Leya, 2010.
- BRANDÃO, C. R. **Identidade e Etnia**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CASTRO, E. V. **No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é**. São Paulo: ISA, 2005.
- CASTRO, E. V. A indianidade é um projeto de futuro, não uma memória do passado. **Prisma Jur.**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 257-268, jul./dez. 2011.
- COLLET, C.; PALADINO, M.; RUSSO, K. **Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, Laced, 2014.
- GAMBINI, R. **Espelho Índio: a formação da alma brasileira**. São Paulo: Axis Mundi. Terceiro Nome, 2002.
- GRUPIONI, L. D. B. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. *In*: SILVA, A. L. da; GRUPIONI, L. D. B. **A temática indígena na escola**. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 481-525.
- FSP. **De onde vieram os índios?** Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cienciasaude/226979-de-onde-vieram-os-indios.shtml>>. Acesso em: 22 jul, 2015.
- ISA (Instituto Socioambiental). **Povos Indígenas no Brasil**. Disponível: https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal. Acesso: nov. 2021.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Os indígenas no censo demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor e raça**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.
- KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A queda do céu. Palavras de um xamã yanomami**. 1.ed. São Paulo: 2015.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LUCCI, E. A.; BRANCO, A. L. **Ligamundo Geografia (1º ao 5º ano): Ensino Fundamental Anos Iniciais**. 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 2017 (Coleção Ligamundo).

MASSEY, D. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Tradução: Hilda Pareto Maciel; Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MOTA, J. G. B. **Territórios, multiterritorialidades e memórias dos povos Guarani e Kaiowá: diferenças geográficas e as lutas pela descolonização na Reserva Indígena e nos acampamentos-tekoha - Dourados/MS**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

MURA, M. N. **Tecendo tradições indígenas**. (Tese de Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

NUNES, F. G. Outras imaginações espaciais: tensões e desestabilizações na Geografia escolar. **Signos Geográficos**, Goiânia, v. 1, n.1, p. 01-13, 2019.

RAMINELLI, R. **Imagens da colonização: a representação do índio de Caminha a Vieira**. São Paulo/Rio de Janeiro. Edusp, Fapesp, Jorge Zahar, 1996.

SANTOS, N. N. de B. A identidade indígena brasileira por meio das imagens do livro de história. **Revista História e Ensino**, Londrina, v. 25, n. 02, p. 449-473, jul./dez. 2019.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SIMIELLI, M. E. **Ápis geografia (1º ao 5º ano): Ensino Fundamental Anos Iniciais**. 2ª ed. São Paulo: Àtica, 2017 (Coleção Ápis).

TONINI, I. M. Imagens nos livros didáticos de geografia: seus ensinamentos, sua pedagogia... **Mercator - Revista de Geografia da UFC**, n. 4, ano 2, p. 35-44, 2003.

TONINI, I. M.; GOULART, L. B. Desafios para potencializar o Livro Didático de Geografia. *In*: TONINI *et al.*, (orgs.) **O livro didático de Geografia e os desafios da docência para a aprendizagem**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2017, p. 259-271.