

A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM INDÍGENA EM LIVROS DIDÁTICOS: GESTOS DE INTERPRETAÇÃO

Águeda Aparecida da Cruz Borges¹
Gisele Naiara de Oliveira Silva²

Resumo:

Em geral, nos livros didáticos (LD) de História, os povos indígenas são apresentados como meros coadjuvantes necessários à civilização, enquanto, a bravura, o heroísmo, são atribuídos aos europeus colocando-os como protagonistas. Considerando essa afirmação, fundamentamo-nos na teoria da Análise de Discurso francesa, com objetivo de entender o modo como se inscreve a imagem dos povos indígenas em LD de História adotados em algumas escolas públicas da cidade de Barra do Garças-MT. A justificativa se pauta no desejo de compreender os motivos que levam grande número de pessoas, desde a infância, a tratar os povos indígenas, primeiro genericamente, como se fossem todos um único povo e, depois, como se fossem animais selvagens e não pessoas dignas de convívio e respeito. Para a realização deste trabalho foi efetuada pesquisa discursiva por meio de análise de LD da disciplina de História sendo um do Ensino Fundamental e outro do Ensino Médio. Confirmamos a nossa hipótese, de que grande parte dos LD utilizados nas escolas apresenta os povos originários e as suas culturas, ainda, com foco no período colonial, esquecendo-se de relatar a vida desses povos na contemporaneidade, em que muitos, desde o contato, tiveram que se inserir na cultura ocidental para reivindicar seus direitos e possibilidades de sobrevivência.

Palavras-chave:

Análise de Discurso. História. Indígena. Livro Didático (LD).

THE CONSTRUCTION OF THE INDIGENOUS IMAGE IN TEACHING BOOKS: INTERPRETING GESTURES

Abstract:

In general, in History textbooks (LD), indigenous peoples are presented as mere assistants necessary to civilization, while, bravery and heroism, are attributed to Europeans, placing them as protagonists. Considering this statement, we are based on the French Discourse Analysis theory, in order to understand the way in which the image of indigenous peoples in History LD adopted in some public schools in the city of Barra do Garças-MT is inscribed. The justification is based on the desire to understand the reasons that lead large numbers of people, since childhood, to treat indigenous peoples, first generically, as if they were all a single people and, later, as if they were wild animals and not worthy people. conviviality and respect. In order to carry out this work, discursive research was carried out by means of LD analysis of the discipline of History, one of which was Elementary and the other of High School. We confirm our hypothesis that a large part of the LD used in schools presents the original peoples and their cultures, still focusing on the colonial period, forgetting to report on the lives of these peoples in contemporary times, in which many, since contact, had to insert themselves into Western culture to claim their rights and possibilities for survival.

¹ Doutorado em Linguística-Iel/Unicamp. Professora Adjunto do Curso de Letras/CUA/ICHS/UFMT. guidabcruz@hotmail.com.

² Especialista em Linguagens e Ensino: Língua e literatura/UFMT. Professora da rede estadual de Mato Grosso. gisele.nay@gmail.com.

Keywords:

Discourse Analysis. Story. Indigenous. Textbook (LD).

**LA CONSTRUCCIÓN DE LA IMAGEN INDÍGENA EN LIBROS DE ENSEÑANZA:
GESTOS INTERPRETANTES****Resumen:**

En general, en los libros de texto de historia (LD), los pueblos indígenas se presentan como meros personajes secundarios necesarios para la civilización, mientras que, la valentía y el heroísmo, se atribuyen a los europeos, colocándolos como protagonistas. Teniendo en cuenta esta afirmación, nos basamos en la teoría del análisis del discurso francés, con el fin de comprender la forma en que se inscribe la imagen de los pueblos indígenas en la historia LD adoptada en algunas escuelas públicas de la ciudad de Barra do Garças-MT. La justificación se basa en el deseo de comprender las razones que llevan a un gran número de personas, desde la infancia, a tratar a los pueblos indígenas, primero genéricamente, como si fueran un solo pueblo y, luego, como si fueran animales salvajes y personas no dignas. convivencia y respeto. Para llevar a cabo este trabajo, se llevó a cabo una investigación discursiva mediante el análisis LD de la disciplina de la Historia, una de las cuales es la Escuela Primaria y la otra de la Escuela Secundaria. Confirmamos nuestra hipótesis de que una gran parte del LD utilizado en las escuelas presenta a los pueblos originales y sus culturas, aún enfocándose en el período colonial, olvidando informar sobre la vida de estos pueblos en los tiempos contemporáneos, en los cuales muchos, desde el contacto, tuvieron que insertarse en la cultura occidental para reclamar sus derechos y posibilidades de supervivencia.

Palabras clave:

Análisis del discurso. Historia. Indígena. Libro de texto (LD).

Introdução

A história dos povos indígenas brasileiros pode ser contada em paralelo à história do “descobrimento do Brasil”, como se sabe, principalmente, por meio de livros da História Oficial do país. No entanto, os interesses pela vida dos povos originários não foram os melhores, os colonizadores construíram objetivos para explorá-los, por um lado, pelo trabalho, por outro, torná-los civilizados e cristãos a partir da catequização.

Em LD, particularmente os de História, utilizados em sala de aula, nos chama a atenção as citações breves referentes aos povos indígenas e, em número significativo, atribuindo-lhes a “selvageria”, no mesmo tempo em que a bravura, o heroísmo, o protagonismo é dado aos europeus, pois aos indígenas coube o papel de meros coadjuvantes necessários à chamada civilização.

Ao longo do século 20, apesar de alguns historiadores ressaltarem a importância dos povos nativos no contexto da colonização lusa na América, prevaleceram as versões que destacaram as ações dos portugueses e europeus em que em geral os indígenas eram vítimas, derrotados ou resistentes à ordem da colônia. (TERRA, p. 2, 2014).

O primeiro contato que, como estudantes, costumamos ter com a História dos povos indígenas é na pré-escola e a ênfase é, quase que exclusivamente, na cultura de um povo que não utiliza vestimentas, mora na mata como se fossem animais, usa arco e flecha para a caça e pesca. Grande parte dos LD apresenta a cultura indígena presa no período colonial, De acordo com Terra (2014, p. 01):

[...] Em geral, a escola divulga a crença de que as mudanças nos costumes indígenas, por causa do contato com outros povos, significam o abandono da identidade dos índios, deixando eles de ser Terena, Ianomâmi, Xavante, Guarani...

Com isso, a nossa hipótese principal é de que, crianças e jovens, a partir do que aprendem na escola, constroem conceitos equivocados em relação aos povos originários. Durante o ensino fundamental e médio, o enfoque não indica mudanças, pois as imagens indígenas são sempre relacionadas ao passado, sendo restrita a exposição do modo de vida desses povos na atualidade. Grupioni (1996)³ diz que a História dos indígenas é contada de maneira genérica, apagando as transformações desses povos.

Essa exposição inicial justifica a proposição deste artigo em que selecionamos LD da disciplina de História, adotados em algumas escolas públicas da cidade de Barra do Garças/MT, na qual desenvolvemos o trabalho e onde a presença indígena é constitutiva do espaço urbano⁴ e, por conseguinte, do espaço escolar.

O nosso objetivo principal é, a partir da análise dos materiais que compõem o *corpus*, compreender de que maneira a imagem sobre os povos indígenas circula nos livros selecionados. Especificamente, foi nossa pretensão averiguar se esses livros destacam as diferentes etnias e abordam os povos originários nos dias atuais.

Para a fundamentação das análises, utilizamos a teoria da Análise de Discurso da linha francesa, que tem como objeto o discurso e efetiva-se pelo “[...] efeito de sentidos entre locutores...” (ORLANDI, p. 20, 2009). Esta é uma teoria em andamento sobre a qual existem várias vertentes, nós trabalhamos com a Pecheuxiana. No Brasil, a principal precursora desta

³ GRUPIONI, L. D. B. **Imagens Contraditórias e Fragmentadas**: sobre o Lugar dos índios nos Livros Didáticos R. bras. Est. pedag., Brasília, v.77, n. 186, p. 409-437, maio/ago. 1996.

⁴ Conferir: BORGES, A. A. da C. **DA ALDEIA PARA A CIDADE**: processos de identificação/subjetivação e resistência indígena. EdUFMT, Cuiabá. 2018.

vertente que é a profa. Eni Orlandi. Segundo a autora: “Na Análise de Discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”. (ORLANDI p. 15, 2009), ela escreve:

A Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade. (ORLANDI p. 16, 2009).

A Análise de Discurso da linha francesa questiona o esquema da teoria de comunicação, pois a língua vai além do código, não se separa e nem segue uma ordem em que um sujeito fala e depois o outro codifica, pois, a língua é dinâmica e os sentidos podem ser sempre outros.

[...] no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentido e não meramente transmissão de informação. São processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade etc... As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre locutores. (ORLANDI p. 21, 2009).

Orlandi (2009) diz que a essência da ideologia é o discurso que, por sua vez, se materializa na língua. Com isso, identifica-se a relação entre língua, discurso e ideologia. A autora lembra que, para Pêcheux, o sujeito é a peça fundamental para a existência do discurso e que sujeito não existe sem ideologia e vice-versa. Sob essas bases a análise do *corpus* permitirá identificar qual discurso circula, em relação aos indígenas, nos LD que são utilizados na escola pública, que tem a finalidade de formar cidadãos pensantes e críticos para que o Brasil continue a ser “um país de todos”.

Um dos fatores fundamentais para Análise de Discurso, em relação ao trabalho metodológico, é a composição do *corpus*, pois, considera-se que esse processo se inicia no momento da delimitação do material de análise. “Assim, a construção do *corpus* e a análise estão intimamente ligadas: decidir o que faz parte do *corpus* já é decidir acerca de propriedades discursivas”. (ORLANDI, p. 63, 2009). Após o recorte do material que será analisado, cabe ao analista buscar, por meio da contemplação e descrição, o sentido do material discursivo, que não é único, mas, passível de interpretação para que se possa compreendê-lo em sua materialidade linguística e histórica.

O recorte que compõe o *corpus*, desse trabalho, qual seja: um LD do ensino fundamental intitulado: **Porta Aberta**, da autora Mirna Lima, 3º ano e o outro do ensino médio, **História Global: Brasil e Geral**, Volume 2, do autor Gilberto Coutrim, ambos adotados em algumas escolas públicas da cidade da pesquisa, foi realizado de acordo com os objetivos já anunciados. Para Grupioni “[...] os manuais didáticos usados na escola ajudam a formar uma visão equivocada e distorcida sobre os grupos indígenas brasileiros”. (GRUPIONI, p. 424, 1996). Essa afirmação, considerando o trabalho desse autor com os povos indígenas, precisa ser considerada.

Para situar o objeto, consideramos importante fazer um pequeno percurso histórico, desde a colonização.

1 Um retorno à história

A “interação” entre indígenas e não indígenas, no Brasil, remonta aos tempos da “descoberta” do Brasil; do momento em que os navegadores portugueses chegaram na nova terra, tomaram posse, acreditando que tudo ali lhes pertencia. Essa postura norteou o relacionamento que adotaram com os donos da terra “descoberta”.

Não que esses povos não conhecessem guerra, doença e outros males. A diferença é que nos anos da colonização portuguesa eles faziam parte de um projeto ambicioso de dominação cultural, econômica, política e militar do mundo, ou seja, um projeto político dos europeus, que os povos indígenas não conheciam e não podiam adivinhar qual fosse. (LUCIANO, 2006, p. 17).

Os colonizadores tomaram os indígenas como propriedade e logo trataram de incluí-los em seus mais diversos planos; da inicial utilização para coleta de pau-brasil à escravização, catequização imprimindo-lhes modos de vida, de cultura, à revelia das suas vontades. Para os portugueses, os povos encontrados eram inferiores, questionavam até sobre a sua humanidade, o que serviu de justificativa para muitas atitudes preconceituosas e desrespeitosas. Araújo (2006) destaca como os colonizadores tratavam o direito indígena à terra, por exemplo:

Como se sabe, nos idos de 1500, Portugal considerou todo o território brasileiro como parte integrante do seu domínio. Em razão disso, durante praticamente os dois primeiros séculos da história do Brasil, não foram feitas sequer considerações sobre a necessidade de se assegurarem aos povos indígenas quaisquer direitos territoriais. Eram os tempos das tão arrojadas quanto arrogantes “conquistas”, em que simplesmente não se cogitava dar aos “conquistados” nenhum direito. (ARAÚJO, *et.al*, 2006, p. 24).

As reações entre os diferentes povos foram as mais diversas; alguns firmaram alianças temporárias com os colonizadores, outros preferiram embrenhar-se no território para evitar contato. FREIRE; OLIVEIRA, (2006, p. 51) destacam que “[...] na história desse contato, as iniciativas de inúmeras lideranças indígenas em defesa dos interesses de seus povos foram registradas em documentos oficiais e relatos de cronistas”.

Para os colonizadores, os indígenas constituíam não só parte dos ganhos com a nova terra, mas eram selvagens que precisavam ser educados em bons costumes e salvos de sua religião pagã; em outro ponto de vista, serviriam de mão-de-obra para auxiliar os esforços dos portugueses em desbravar a terra.

A superioridade cristã diante dos nativos “degenerados” justificava a conquista: para mudar costumes e valores era necessário integrar os nativos ao trabalho colonial. No Brasil, os diferentes tipos de trabalho compulsório dos índios junto aos aldeamentos expressavam os conflitos entre os projetos coloniais dos missionários e os dos colonos, pois envolviam tanto distintas visões sobre os índios, quanto a disputa sobre a posse do trabalho indígena, com a conseqüente consolidação desses respectivos projetos. (FREIRE & OLIVEIRA, 2006, p. 30).

Para alguns, os indígenas eram almas carentes de salvação e, para outros, apoio para projetos econômicos; até mesmo a legislação que regulava essa relação tinha direcionamentos diferentes, conforme as intenções do momento em que a lei era promulgada.

[...] existia uma imensa legislação colonial referente às questões locais e aos índios⁵, assim como aquelas dirigidas ao estabelecimento de direitos gerais (liberdade, trabalho etc.). Tal legislação mudava suas disposições conforme os indígenas fossem aliados ou inimigos dos portugueses. (FREIRE; OLIVEIRA, 2006, p. 36).

Do período compreendido entre a colonização e o fim do Império a postura em relação aos povos originários continuou subordinada aos interesses políticos do grupo governante. Reiterando, conforme os objetivos daquele período, mudava-se a legislação para atender o propósito, independentemente da vontade dos indígenas, vejamos:

A legislação colonial possibilitava aos índios serem aldeados em suas próprias terras, que lhes eram reservadas (títulos de sesmarias etc.). Ainda em 1850, uma Decisão do Império mandou incorporar às terras da União as terras dos índios que já não viviam aldeados, conectando o reconhecimento da terra à finalidade de civilizar hordas selvagens [...]. Na prática, a lei de

⁵ Temos buscado substituir a designação índios por: povos originários, povos indígenas, diversas etnias. Mas não o fizemos nas citações diretas.

terras reduzia o direito indígena aos territórios dos aldeamentos. (FREIRE; OLIVEIRA, 2006, p. 75).

Os autores afirmam que, na proporção que mantinham uma determinada postura em relação aos povos indígenas, a elite governante e a sociedade, entre os séculos XVIII e XIX, apresentavam diferentes visões sobre eles. Enquanto que, no século XVIII, destacava-se imagem do indígena de “bom selvagem”, mas com intuito de intervir em suas vidas para que eles “progridissem”, no período XIX foi contrário. Enquanto uns abraçavam projetos pedagógicos defendidos pelo político José Bonifácio de Andrada e Silva, outros colaboravam com as práticas militares tendo como defensor o historiador Francisco Adolfo Varnhagen, que apoiava o discurso etnocêntrico, o qual tomava os indígenas como uma “sociedade selvagem”.

José Bonifácio de Andrada e Silva defendia a humanidade do indígena, e suas ideias foram precursoras do Regulamento das Missões de 1845.

Andrada e Silva estabeleceu um programa de ação com 44 itens abrangendo os meios para a civilização dos índios, entre os quais: “1) Justiça [...]; 2) Brandura, constância e sofrimento da nossa parte [...] 3) Abrir comércio com os bárbaros [...]; 4) Procurar com dádivas e admoestações fazer as pazes com os índios inimigos [...]; 5) Favorecer por todos os meios possíveis os matrimônios entre índios e brancos [...]”. (FREIRE; OLIVEIRA, 2006, p. 95).

As obras literárias tiveram grandes influências no imaginário criado sobre os povos originários do Brasil, tendo como destaque o escritor José de Alencar, em especial, nos livros *Iracema* e *O Guarani*, que se baseavam no imaginário romântico, que se propaga até hoje.

Borges (2013) destaca que, em alguns textos históricos, acreditava-se no desaparecimento dos povos indígenas brasileiros, devido à crença de que seriam incapazes de progredirem e essa ideia afetava, até mesmo, os órgãos de “proteção” ao indígena.

Destaco que o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), a instituição do Parque Nacional do Xingu, na década de 1950; ou ainda a chamada questão da “Emancipação dos Índios”, em 1978 nos textos históricos, sociológicos, antropológicos os povos indígenas do Brasil são apresentados quase sempre na iminência de serem extintos. (BORGES, p. 02, 2013).

É importante observar os sentidos que vão se constituindo, historicamente, sobre os povos indígenas, para certificar o quanto são fortes, tanto que, ainda circulam, inclusive nos livros didáticos, como veremos adiante. Agora, ampliamos a trajetória histórica.

No século XX o estereótipo romantizado, materializado pela literatura em relação aos indígenas, criou força, principalmente, pela interpelação da imprensa. No entanto, as Comissões de Linhas Telegráficas compostas por militares e sertanistas, em especial a comandada por Marechal Cândido Rondon, estabeleceram convívio com os indígenas que encontraram. Os jornais da época publicavam informações com as reações dos indígenas perante as comissões. “O trabalho desenvolvido pelas Comissões Telegráficas dependia da circulação dessas imagens para angariar apoio político e recursos para continuar os trabalhos de instalação de linhas telegráficas”. (FREIRE; OLIVEIRA, 2006, p. 157).

O cotidiano dos indígenas dos anos 40, bem como a vida em família, crenças e formas de sobrevivência veio ao conhecimento do público, por meio da mídia, devido às informações enviadas pela Expedição Roncador-Xingu e irmãos Villas Bôas. “As imagens sobre os índios divulgadas na esteira das ações oficiais oscilavam entre o respeito à vida tradicional e o estímulo à aculturação”. (FREIRE; OLIVEIRA, 2006, p. 158).

Dentre as imagens apresentadas pela mídia nos anos 60 prevalecia a dos confrontos com os não indígenas e assassinatos. Mas, a partir da década de 70, os indígenas passam a reivindicar seus direitos. Destaca-se, nesse movimento, o Xavante Mário Juruna com suas gravações que questionavam tanto os políticos como os indígenas, ocasionando assim, o incentivo à cidadania indígena. “Superando a censura do regime militar e da FUNAI, os povos indígenas construía uma nova imagem com a criação do movimento indígena e a participação em foros internacionais, como o IV Tribunal Russel (1980)”. (FREIRE; OLIVEIRA, 2006, p. 160).

Um fator de grande relevância que remete ao imaginário de indígena na contemporaneidade, segundo Borges (2013) é a ideia de que eles são indivíduos protegidos pelo governo, ou seja, são em todo momento “socorridos” pelo governo que os acolhe e defende, essa é uma das marcas que veremos na análise do *corpus* adiante. Mas, é uma concepção equivocada, pois, nas palavras da autora (p. 02, *idem*) “A nominalização **proteção** que predica serviço estabelece o tipo de serviço: proteger, antes fundamentado numa prática administrativa pautada pela relativa incapacidade jurídica...”. Esta é uma questão a se aprofundar, mas limitada pelo objetivo do texto.

Ainda, com o intuito de subsidiar a discussão, discorreremos um pouco sobre a política de LD no país e, também, sobre a disciplina de História, uma vez que os livros selecionados se filiam a ela, para, posteriormente, proceder às análises.

2 A disciplina de História e o Livro Didático

A disciplina de História tem o objetivo de levar aos estudantes o conhecimento dos principais acontecimentos ocorridos no mundo e é passível de inúmeras abordagens. Desse modo, determinados fatos históricos foram ou são tratados dependendo do objetivo, do contexto ou foram e são ignorados e, até mesmo, excluídos para a valorização de outros, como é o caso da História do Brasil.

No Brasil, após a proclamação da República, em 1889, a construção da identidade do país tornou-se prioridade. As elites tinham de garantir a existência de um estado-nação, escolhendo para ser ensinado aos alunos conteúdos que exaltavam grandes "heróis" nacionais e feitos políticos gloriosos. (MARTINS, 2008, p. 01).

Com o intuito de melhorar a educação no Brasil, o governo criou um órgão direcionado à distribuição de LD, obras literárias, obras complementares e dicionários aos estudantes da rede pública de ensino. Iniciado no ano de 1929, o discurso veiculou materializando os preceitos das políticas do LD, pelo, na época, intitulado: Instituto Nacional do Livro (INL). Após algumas reformas em mais de 80 anos, atualmente, o órgão é denominado Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que, só não atende os estudantes da Educação Infantil. O LD serve de suporte e é distribuído gratuitamente nas escolas públicas. Mas, para que seja entregue nas escolas, é necessário ser avaliado e aprovado pelo MEC/PNLD.

Os livros foram avaliados pelo MEC conforme critérios previamente discutidos. Esse procedimento foi aperfeiçoado, sendo aplicado até hoje. Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático. (FNDE, 2012, p. 02).

O PNLD é realizado a cada três anos e, a cada ano, os livros são comprados e distribuídos aos estudantes do ensino regular fundamental e médio, bem como para os da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (2012) dos livros distribuídos são reutilizáveis os de Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Física, Química e Biologia. E consumíveis os de Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização, Inglês, Espanhol, Filosofia e Sociologia.

Um edital especifica todos os critérios para inscrição das obras. Os títulos inscritos pelas editoras são avaliados pelo MEC, que elabora o Guia do Livro Didático, composto das resenhas de cada obra aprovada, que é disponibilizado às escolas participantes pelo FNDE. Cada escola escolhe democraticamente, dentre os livros constantes no referido Guia, aqueles que deseja utilizar, levando em consideração seu planejamento pedagógico. (FNDE, 2012, p. 02)⁶.

A análise dos livros, que compõem *o corpus* se dá, como já dissemos de outro modo, pelo anseio em compreender de que maneira as escolas, por meio do LD de História, tem trabalhado para a construção dos conhecimentos sobre os povos indígenas, considerando questões de alteridade. Segundo Christo⁷ alteridade “É ser capaz de apreender o outro na plenitude da sua dignidade, dos seus direitos e, sobretudo, da sua diferença. Quanto menos alteridade existe nas relações pessoais e sociais, mais conflitos ocorrem”.

Barra do Garças-MT, cidade da pesquisa, é peculiar no sentido de que, muitos indígenas circulam nesse espaço urbano, de acordo com Borges, “[...] na cidade de Barra do Garças, o corpo indígena a realiza, a revela, pois ele está exposto de tal modo que faz circular sentidos se filiando aos movimentos fundantes da cidade”. (BORGES, 2013, p. 62).

A análise dos livros será feita seguindo a ordem crescente, ou seja, iniciaremos com o livro do ensino fundamental **Porta Aberta: História do 3º ano** da autora Mirna Lima, utilizado pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Elizabeth Sanchez Lacerda, autorizado pelo PNLD, nos anos de 2013/2014 e 2015.

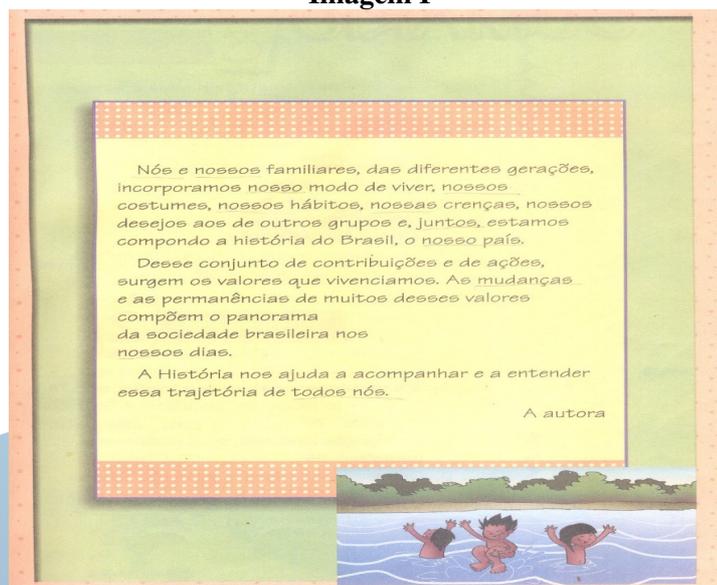
Em seguida, analisamos o livro **História Global: Brasil e Geral**, volume 2, do autor Gilberto Coutrim, utilizado na Escola Estadual Irmã Diva Pimentel, aprovado segundo o PNLD para os anos de 2012/2013 e 2014. Vale lembrar que, o LD, mesmo sendo questionado, já há algum tempo, ainda é a principal ferramenta utilizada pelos professores, como apoio na busca de conteúdo para os educandos. Vamos às análises.

No livro **Porta Aberta: história**, indicado para alunos do 3º ano do ensino fundamental, apresenta-se a figura de três crianças indígenas, antes mesmo de se iniciar as orientações didáticas da unidade do livro.

⁶ No momento, vários aspectos em relação à Educação estão sofrendo mudanças, não se sabe, ao certo, como ficará a política do PNLD.

⁷ Conhecido como Frei Betto. Texto publicado em: <http://www.pensandoensinoreligioso.com.br/2016/02/o-que-e-alteridade.html>. Acesso em 2019.

Imagem I



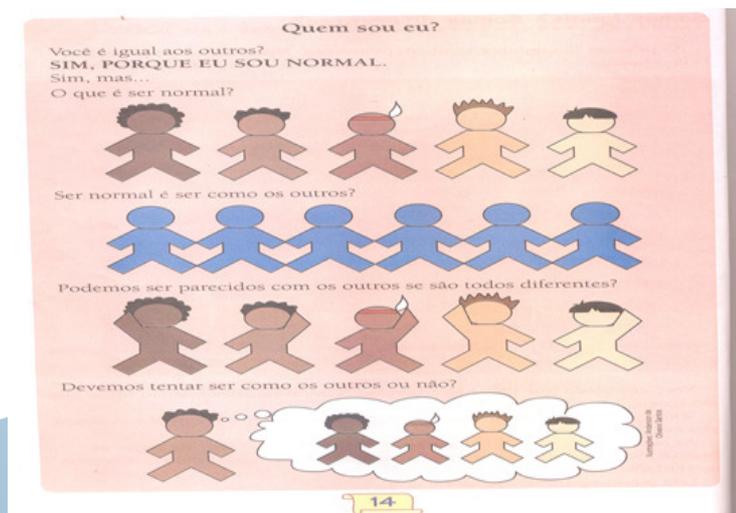
Fonte: (LIMA, p. 03, 2011).

O texto, que antecede a imagem de três crianças, com características constituídas pelo imaginário de indígenas, isto é, brincando em um rio, diz a respeito da composição do Brasil, “estamos compondo a história do Brasil, o nosso país”. A autora utiliza-se dos termos pronominais “nós” e “nosso” de modo que, podemos inferir que o estudante se sentirá incluído, componente da história do país, assim como os indígenas da figura acima.

Materializa-se, neste texto, o discurso da constituição do sujeito a qual, sob a orientação da Análise de Discurso, se dá sócio histórico e ideologicamente. A imagem das crianças indígenas no rio, tendo como pano fundo uma floresta, remonta ao imaginário da colonização, ou seja, indiozinhos da floresta, sem roupa, longe da “civilização”. Dessa forma, no encontro com a materialidade gramatical da língua, abre-se à composição da sociedade brasileira, composta por diferentes etnias. Assim sendo, podemos dizer que implica numa tentativa de ruptura em relação ao imaginário indígena que perpassa na memória, no entanto, se contrapõe à imagem das crianças no rio, que subentende àquele que vive na mata, isolado, apagando todo o processo de mudança desde o contato.

É possível interpretar que a **Imagem I** apresenta a noção do dito e o não dito da Análise de Discurso, que segundo Orlandi: “Consideramos que há sempre no dizer um não-dizer necessário. Quando se diz “x”, o não-dito “y” permanece como uma relação de sentido que informa o dizer de “x”. Isto é, uma formação discursiva pressupõe uma outra [...]” (ORLANDI, p. 82, 2009). Diz-se de um modo para dizer de outro, mostra-se de um modo para significar/mostrar outro modo. Vejamos a próxima imagem:

Imagem II



Fonte: (LIMA, p. 14, 2011).

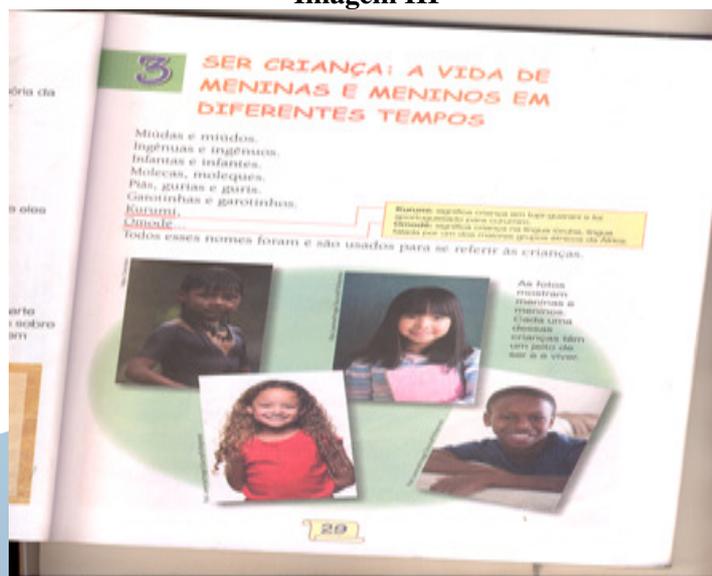
Na unidade 1 do livro, a abordagem é sobre as diferenças e igualdades entre meninos e meninas. A página 14 traz um texto intitulado “Quem sou eu?” do autor Oscar Brenifier, que discute sobre identidade. Ele apresenta desenhos que caracterizam pessoas de diferentes culturas, mas, o que chama atenção, em meio às figuras é a imagem estereotipada de um indígena utilizando uma pena amarrada em uma tiara em sua cabeça, sendo essa a única forma que o autor utiliza para diferenciar o indígena dos demais.

Os estereótipos seriam generalizações abusivas, irracionais e perigosas. A sua mudança seria difícil, exigindo uma longa educação crítica. Os estereótipos negativos sobre determinadas minorias étnicas justificariam os comportamentos discriminatórios em relação as mesmas, contribuindo para a manutenção do *status quo*. (CABECINHAS, p. 02, 2002).

Estereótipos são características utilizadas no meio social, criadas sem conhecimento adequado para referir-se a algo ou alguém, e grande parte dos sujeitos são interpelados pela estereotipia. A imagem é recorrente nos diversos ambientes para se identificar um indígena, no entanto, não se leva em conta, a heterogeneidade étnica e que, geralmente, os adornos de penas, assim como as pinturas, são utilizados em rituais que, também, se diferem. Ou seja, a imagem reforça uma visão genérica de indígenas.

Dando sequência, passamos à próxima imagem.

Imagem III



Fonte: (LIMA, p. 29, 2011).

Na unidade 1, na página 29, **imagem III**, encontra-se um pequeno texto que mostra diferentes maneiras de se referir a uma criança, entre elas tem a palavra **Kurumi** que, de acordo com o significado, no livro, quer dizer criança em tupi-guarani. Após o texto, são apresentadas fotos de algumas crianças e, dentre elas, a de uma com características indígenas. Essa página inscreve um discurso uno com diferentes dizeres ao se referir a alguma criança, no entanto, acompanham os significados, apenas, as palavras da língua indígena e africana. Ou seja, compreende-se que toda criança entende os demais dizeres, mas, quem diz?

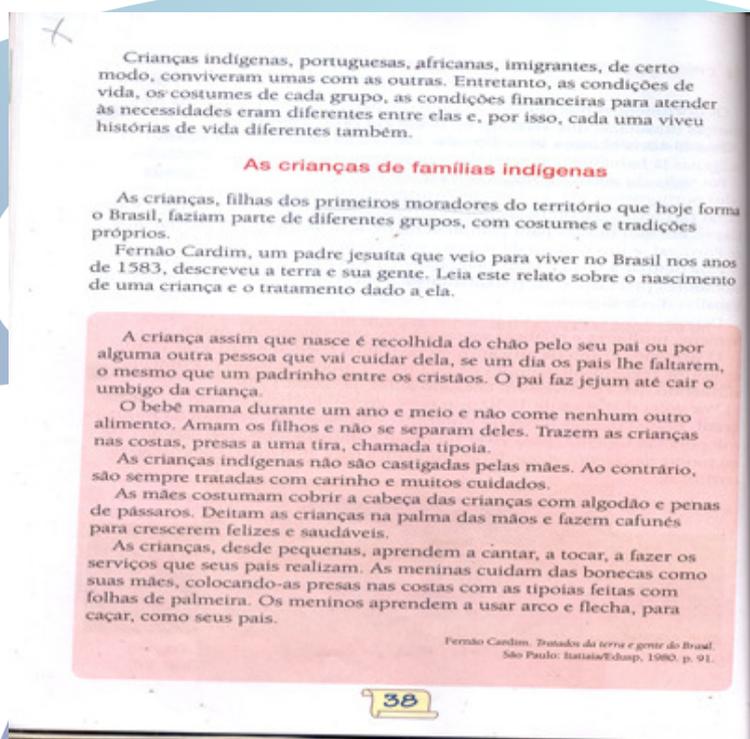
O Brasil é um país que fala o idioma português, no entanto, existem o que a linguística denomina dialeto, por exemplo. A imagem III traz variações dialéticas como **piá**, **guri**, **moleque** e línguas diferentes como, a **tupi-guarani**, e **ioruba**.

[...] dialeto é a designação para variedades linguísticas, que podem ser regionais (como o português falado em Recife e o champanhês, falado na região francesa de Champanhe, com seus sotaques e suas expressões particulares) ou sociais (o português falado pelos economistas, com jargões). (VICHESSI, p. 01, 2009).

É de suma importância que os estudantes diferenciem língua e dialeto, pois, são concepções diferentes, mas, que podem causar conflito. Em relação ao dialeto, o estudante deve compreender que apesar da língua portuguesa ser um único idioma, existem aspectos diferentes no uso da língua, por várias determinações.

Outro fato importante em relação à língua, que diz respeito à educação, é o ensino realizado para educandos indígenas, que possuem sua própria língua, por professores falantes da língua portuguesa. Esse é um dos grandes desafios do professor em sala de aula, pois além da dificuldade em compreender os estudantes indígenas, ele, também, deve se fazer entender. Priscilla Borges (2013) afirma que, no Brasil, não existe um preparo para os professores trabalharem com estudantes indígenas. De fato, é necessário que se crie políticas linguísticas de ensino para os estudantes indígenas que estudam em escolas urbanas.

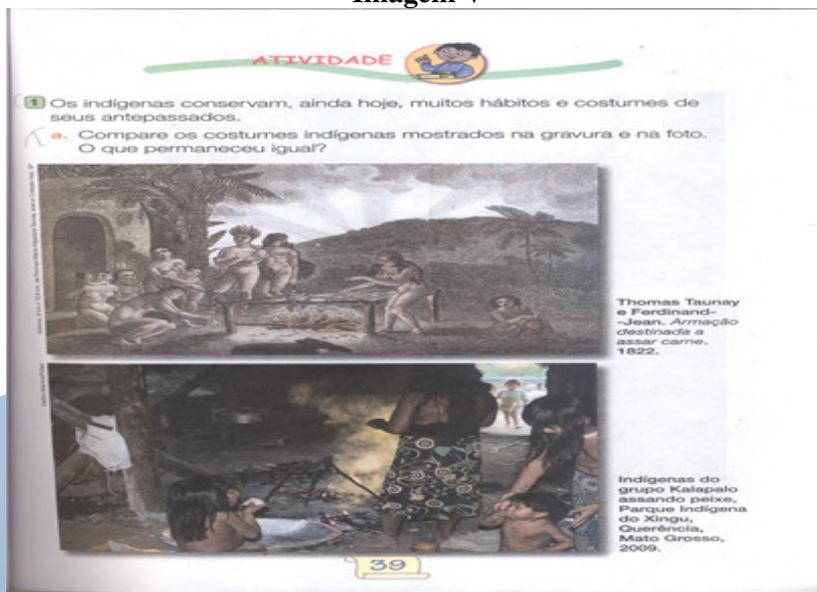
Imagem IV



Fonte: (LIMA, p. 38, 2011).

A unidade prossegue mostrando os diferentes modos de viver das crianças bem como suas respectivas famílias. Na página 38, a descrição do modo de vida indígena vem intitulado: “As crianças de famílias indígenas”. Nesse material, a autora faz referência aos primeiros moradores do Brasil e traz um trecho da carta do padre Fernão Cardim, datado do ano de 1583, que descreve a maneira como as mães criavam seus filhos no período colonial. Uma pergunta se faz, sob o nosso parecer, pode se constituir numa incógnita, quem eram esses moradores? Pois, somente é possível identificá-los no final da referida carta e, apenas, uma vez. Vamos à próxima imagem:

Imagem V



Fonte: (LIMA, p. 39, 2011).

Nas páginas 39 e 40, algumas atividades, que buscam compreender os costumes de indígenas, são dirigidas aos estudantes. Na página 39, a autora mostra uma gravura e uma foto de povos indígenas, solicitando que os estudantes comparem as duas. A gravura é do ano de 1822 e exibe os hábitos naquela época, no entanto, não se identifica a etnia, ou seja, nos faz entender que tais atitudes são de todas as etnias daquele período. A foto é dos povos Kalapalo, habitantes do parque indígena do Xingu, do ano de 2009. As duas imagens se diferenciam pelo fato dos indígenas dos anos 2000 utilizarem roupa e utensílios domésticos, isso permite aos estudantes a compreensão de que houve mudanças na vida dos indígenas.

Essa discursividade demonstra a tentativa de Lima (2011) de fazer um deslocamento do imaginário ideológico que interpela o sujeito, referente ao indígena da colonização que, ainda, prevalece nos dias atuais. Compreende-se, dessa forma, que a autora ao expor essas imagens faz com que o estudante reflita que, assim como os não indígenas, os indígenas, ao longo dos anos, desenvolveram novos hábitos e isso faz parte da história das sociedades.

Um fator que gera impasse em relação às imagens é o tratamento para o lugar de moradia dos indígenas, pois, como podemos perceber, tanto na gravura como na foto o local de morada é uma oca, diríamos que este é um deslize discursivo. Assim sendo, o estudante cria um imaginário de que os indígenas habitam apenas em ocas.

Vejamos:

Em pleno século 21 há quem acredite que índio para ser índio tem que morar nessas respectivas moradias (ocas), e em algumas aldeias ainda há famílias que residem em neste tipo de habitação. Todavia sabemos que o mundo gira em torno da globalização, e nós indígenas (assim como qualquer outra pessoa) somos predispostos a aderir a tais avanços tecnológicos se julgarmos necessários para facilitação de nossas vidas. A sociedade Brasileira tem mudado bastante com relação as suas moradias, muitos moram em prédios, ou em casa menores e ainda encontramos os ribeirinhos que fazem suas residências em beiras de rios. Nós povos indígenas também, muitos vivem nas suas aldeias em Casas de tijolos, coberta com telhas, ou em casas feitas com barro cobertas com palhas de buriti ou de outras palmeiras. Ainda tem índios que moram em grandes apartamentos próprios ou alugados em grandes metrópoles como São Paulo e Rio de Janeiro. (SABRYNNA, 2011).

Imagem VI

Fonte: (LIMA, p. 46, 2011).

Na página 46, ainda, da primeira unidade pertinente às atividades, a primeira pergunta questiona os educandos sobre amamentação e oferece três alternativas que proporcionam a reflexão do estudante e, em seguida, desenvolva seu conhecimento com base em alguns textos anteriores. Na alternativa “b” da primeira atividade, a autora faz a seguinte pergunta: b) observe a foto abaixo. Como as crianças são amamentadas hoje? (**Imagem VI**).

A foto é de uma indígena da tribo Saterê-Maué, amamentando seu filho. Percebe-se um movimento de antecipação da autora Lima (2011) em mostrar que os bebês indígenas assim como os não indígenas são amamentados, sendo a mãe, principal fonte de alimento deles. Nessa foto, a mulher indígena se inscreve no modo de vida na atualidade, pois, ela e seu filho estão utilizando roupas e dentro de uma casa de madeira, característica das moradias da

população que vive em Manaus. Assim, a **imagem VI** considera as condições de produção atuais.

Passamos à análise da segunda unidade do livro denominada “Meninas e meninos: costumes e tradições”. Esta unidade é dividida em três partes, sendo a primeira dirigida ao modo de vida do indígena, a segunda dos africanos e por último a outras tradições como de Portugal, Japão, Itália e outros. Restringiremos apenas à primeira parte que é destinada aos indígenas.

Nas páginas 76 e 77 que abrem a unidade 2, imprime-se o mapa mundial e fotos de crianças indicando o país em que moram, seus nomes e os respectivos significados. Uma menina que mora na França chama-se Alaíde que significa gentil e feliz, a do Japão é Sumiko que quer dizer criança pura, o menino da Itália é o Nicola que significa povo corajoso, o da África é o Oba que quer dizer rei e o que se refere ao Brasil é um indígena de origem tupi chamado Irani que significa de acordo com o livro, abelhinha.

Imagem VII



Fonte: (LIMA, p. 76, 2011).

A falta de informação é fator preponderante na criação de preconceito e estereótipo. A imagem que antecede a unidade II produz um conflito que pode agregar sentidos de desvalorização ao indígena. Pois, caso os significados dos nomes não sejam explorados, positivamente, o do indígena: **abelhinha** pode parecer menor. É preciso explicar sobre o valor da abelha, e essa tarefa cabe ao professor.

As páginas 76 a 94 da unidade II tratam de costumes e tradições. Informam o número de povos indígenas, o modo de vida das crianças nas aldeias, a forma de construção das aldeias Karajá e Xavante, a crença nos espíritos, a arte e a luta deles por terras. Nesse tópico, o discurso é genérico, como se em alguns aspectos os costumes fossem os mesmos para todas as etnias, por exemplo: “Até os 10 anos, as crianças costumam brincar juntas e se divertem imitando os adultos. Também gostam de cuidar dos animais de estimação”. (LIMA, p. 79, 2011).

Em relação à construção de aldeias, Lima (idem) fala que são feitas de diferentes formas e apresenta duas maneiras diferentes de construir aldeia a Karajá e Xavante, e para evidenciar traz uma foto de cada uma delas e suas respectivas localizações. A crença na religiosidade, também, é inscrita como sendo diferente em cada grupo, mas, todos creem em espíritos.

O texto sobre arte indígena se refere, principalmente, a pintura do corpo, e a outras artes, apenas, na penúltima linha, sobre os cestos. Em relação à pintura, bem superficialmente, mas no final do texto afirma que existem traços próprios de cada grupo.

Na tentativa de deslocamento das visões tradicionais e estereotipadas, na página 83 a escritora traz um texto que exhibe a trajetória de vida de um menino indígena chamado Ozias Glória de Oliveira, que tem o nome indígena Yaguarê Yamã. Esse menino deslocou de sua aldeia, aos 11 anos de idade para a cidade de Parintins e depois para São Paulo, onde se formou em Geografia. “Yaguarê Yamã escreveu um livro sobre a sua vida na aldeia até os 11 anos de idade”. (LIMA, p. 84, 2011).

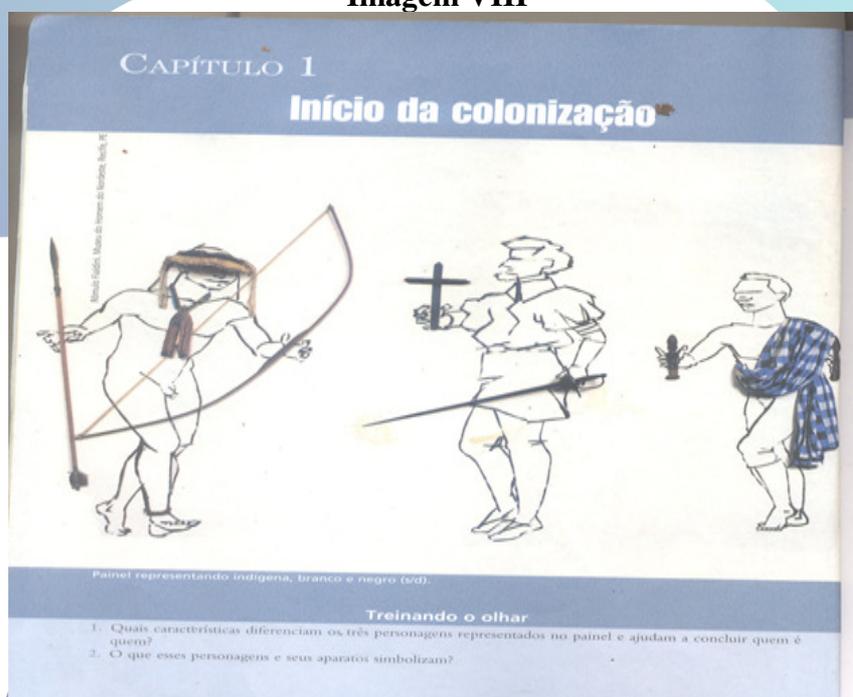
No tópico “Fique Sabendo” localizado nas páginas 92 e 93, imprime-se o discurso do descobrimento e das lutas dos povos indígenas. Observamos a valorização dos povos indígenas como primeiros moradores do Brasil, o sofrimento por que passaram após a chegada dos portugueses e suas lutas pela conquista da própria terra. Entre a manutenção e a tentativa de deslocamentos de sentidos, em relação ao ensino de história sobre povos indígenas, podemos dizer, até agora, que prevalece a manutenção do imaginário de indígenas da colonização.

Seguimos analisando como se dá o imaginário nos livros, de ensino médio, que selecionamos para análise e composição deste texto.

O livro **História Global: Brasil e Geral**, do autor Gilberto Cotrim é indicado para o 2º ano do ensino médio. Antes de iniciar as unidades do livro, o autor escreve uma carta com o intuito de incentivar os estudantes em relação ao conteúdo da obra. Ele diz que o material foi elaborado de maneira que faça a ligação entre o passado e o presente da história.

Por meio dessa afirmação, compreende-se que o discurso de Cotrim (2010), é marcado ideologicamente sobre o ensino que deve ser feito, por meio da interação do conteúdo com a realidade vivida na atualidade. Para Martins (2008), “História é uma disciplina passível de múltiplas abordagens [...] que devem ser vistas com destaque. Por isso, tornou-se premente o trabalho com diversas fontes e o relacionamento do passado com o presente para que se entenda que contra fatos há, sim argumentos”. (MARTINS, 2008, p.01).

Imagem VIII



Fonte: (COTRIM, 2010, p. 10)

A primeira unidade trata do Brasil no período colonial e a **imagem VIII**, faz jus a representação de um indígena, um branco e um negro. Logo após a imagem, são apresentadas algumas perguntas seguidas do título: “Treinando o Olhar”, seguidas de duas atividades solicitando para que se faça a diferenciação entre personagens e suas identificações. A representação do indígena na figura é estereotipada e influencia o imaginário de que eles vivem nus e sempre em busca de caça, levando, até mesmo, a pensar que possam ser canibais, como foi introduzido na história. Identificamos, neste recorte, a falta de elementos que possibilitem ao estudante relacionar o passado e o presente, estando assim, em desacordo com

a afirmação do autor, na carta inicial, pois “só treina o olhar” para o passado, para a perpetuação de uma imagem homogênea.

Nesse livro, o indígena é apresentado aleatoriamente. Em relação ao primeiro capítulo, é referido ao citarem nomes que originaram de sua língua, como por exemplo, a árvore de pau-brasil. “Os índios a chamavam ibirapitanga ou arabutã, que significa “madeira ou pau vermelho”. (COTRIM, 2010, p. 11). Observamos, aqui, a falta da nomeação da etnia que designou o nome da árvore, mais uma ilusão de que está se fazendo um estudo da relação com o presente da história. Não aponta reflexões sobre o modo de colonização e a interferência, o peso, que os povos indígenas em geral, carregam da perversa colonização.

Esse primeiro capítulo, se refere à chegada dos portugueses e a exploração das riquezas da terra “encontrada”. Não se diz como viviam os povos originários. O primeiro tópico se intitula: “Trabalho indígena”, contudo, o texto não diz respeito ao modo de trabalho do indígena, mas sim, à exploração do trabalho deles em troca de objetos. “Esse trabalho era conseguido de forma amigável, por meio do escambo. Em troca de uma série de objetos (como pedaços de tecido, anzóis, espelhos e às vezes, facas e canivetes) [...]” (COTRIM, 2010, p. 12). Esta é uma forma de circular um discurso de indígenas preguiçosos, como se não tivessem o seu jeito de viver e trabalhar diferente do ocidental.

Imagem IX



Fonte: (COTRIM, 2010, p. 16)

O texto da **imagem IX** vem como complementação do capítulo, o seu conteúdo imprime um contexto de guerras contra os indígenas, que eram consideradas justas, com intuito de conquistarem escravos e regiões litorâneas. Mas, as guerras só ocorriam quando os povos originários recusavam a se converter à fé cristã, mais uma marca etnocêntrica dos portugueses. O etnocentrismo ocorre com a imposição da religião e da cultura portuguesa. “O etnocentrismo é um evento que está presente na história das sociedades e conceitua-se como uma percepção de mundo onde o “nosso” grupo é pensado como centro de tudo e os “nossos” valores são colocados como referências para os demais”. (MARIANO, 2006, p. 11).

Esse texto instaura o fim do primeiro capítulo e constatamos que o livro se abre em desacordo com a proposta apresentada pelo autor na carta destinada aos estudantes, pois, em relação aos povos indígenas bem como sua cultura, encontramos apenas referências que estimulam o preconceito aos indígenas e seu modo de ser. Não discute sobre as mudanças pós contato, sobre o genocídio, o etnocídio etc.

Isto pode levar os alunos a concluírem pela não-contemporaneidade dos índios, uma vez que estes são quase sempre apresentados no passado e pensados a entre os representantes da origem da humanidade, a partir do paradigma evolucionista, onde os índios estariam escala temporal que colocava a sociedade europeia no ápice do desenvolvimento humano e a "comunidade primitiva" em sua origem. Pode levar também a concluírem pela inferioridade dessas sociedades: a achar que a contribuição dos índios para nossa cultura resumir-se-ia a uma lista de vocábulos e à transmissão de algumas técnicas e conhecimentos da floresta. (GRUPIONI, 1996, p. 429).

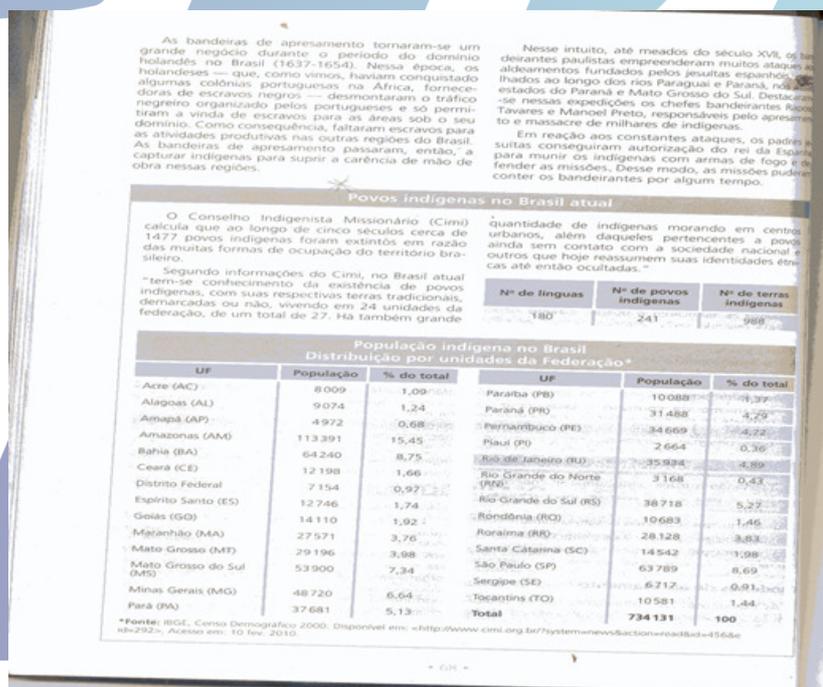
O segundo capítulo “Administração portuguesa e igreja católica”, o assunto predominante é o das capitanias hereditárias no Brasil. Em relação aos povos indígenas, prossegue o discurso do capítulo anterior, pois, entre os problemas enfrentados pelos “heróis” que vieram colonizar a terra “descoberta” era o de “[...] enfrentar a hostilidade dos grupos indígenas que resistiam à dominação portuguesa”. (COTRIM, 2010, p. 22). E, nesse caso, imprime-se a imagem de indígena selvagem.

Na página 25, o texto “A Confederação dos Tamoios” trata do combate contra os portugueses e a união entre algumas tribos e os franceses, contra a escravização dos indígenas. Essa é a primeira aparição dos povos originários em combate a seu favor, dentro da obra, mas, foram derrotados devido uma epidemia em que vários indígenas morreram.

Nesse sentido, a formação discursiva do livro dificulta para que o estudante tenha um pensamento sobre os povos indígenas que não seja homogêneo, selvagem, bárbaro, preguiçoso e atrasado. Cotrim (2010) não estimula o exercício da alteridade nesse material e, dessa forma, não possibilita que os estudantes estabeleçam uma relação construtiva com as diferenças. O ideal seria que o livro trouxesse as lutas vividas pelos indígenas, historicamente e na atualidade, bem como suas conquistas. “[...] manuais privilegiam os feitos e a historiografia das potências europeias, silenciando ou ignorando os feitos e a vivência dos povos que aqui viviam. Isto resulta no fato de o índio parecer como coadjuvante na história e não como sujeito histórico, [...]” (GRUPIONI, 1996, p. 427).

Por meio dos materiais, até aqui analisados, identificamos que o sujeito presente nesse discurso é o sujeito colonialista, pois, a formação discursiva identificada não faz rompimento com a visão do indígena do passado e evidencia os feitos dos portugueses. O indígena é apresentado de maneira genérica, sendo a utilidade deles no trabalho escravo.

Imagem X



Fonte: (COTRIM, 2010, p. 68).

No capítulo 6, página 68, é apresentado o primeiro e único deslocamento dos indígenas para a atualidade, no entanto, como podemos observar na **imagem X**, trata-se de números do IBGE, e não de seu modo de vida e as transformações que sofreram historicamente, ou seja, aponta o deslocamento, mas não cria ruptura, pois transforma o sujeito em número.

Após analisar o livro didático de Cotrim (2010), podemos dizer que a formação discursiva predominante é da história contada pelos europeus. É de suma importância destacar, que esse material, apenas traz assuntos relacionados aos indígenas de maneira fragmentada, pois, não consta nenhuma unidade ou capítulo que se refere, exclusivamente, aos povos originários. A apresentação da história do descobrimento segue o modelo da história convencional, no qual o foco são os europeus enquanto os indígenas ficam significados no passado. Consideramos que há um distanciamento do autor do texto em relação ao tratamento da temática indígena na atualidade.

Efeito de fecho

Como vimos, para a teoria da Análise de Discurso o sujeito é um indivíduo constituído sócio-histórico-ideologicamente, resultando na forma-sujeito-histórica que é própria de cada sujeito. Ao produzir um discurso, ele se inscreve em uma formação discursiva que se materializa na sua posição. A formação discursiva é o lugar que se compreende o sentido e a representação da formação ideológica predominante no discurso, mostrando que o sujeito é interpelado por diferentes formações discursivas.

Dessa maneira, percebemos, ao analisar as cartas escritas pelos autores dos livros didáticos, direcionadas aos estudantes, que os sentidos, ali inscritos, produzem um efeito de tentativa de ruptura em relação ao imaginário do indígena que perpassa na memória, ou seja, do período colonial. Mas, ao interpretar, compreendemos que a formação discursiva em que o sujeito se inscreve é a do retorno à memória.

Os livros didáticos analisados tocam o indígena, mas não produzem a mudança histórica em condições de produção atuais. Em relação ao livro do ensino fundamental, percebemos a tentativa de ruptura e inserção do indígena pela autora, no entanto, o discurso que prevalece é do sujeito colonialista, que concebe o indígena de forma genérica e estereotipada. O livro não fala do indígena na contemporaneidade, nem faz referência a eles nas escolas e faculdades, sendo essa uma realidade, pelos movimentos indígenas, cada dia mais crescente em nosso país.

Já no LD do ensino médio, em nenhum momento foi identificada, ao menos, a tentativa de ruptura, pois, a formação discursiva referente ao indígena, remete ao imaginário do período da colonização, ou seja, apenas dos povos indígena do passado, como se não estivessem no nosso meio ou não existissem mais.

Consideramos, que a hipótese desse estudo, de que crianças e jovens, a partir do que aprendem na escola, podem construir conceitos equivocados em relação aos povos indígenas é confirmada. Pelo visto, ainda há que se ter muita luta para o reconhecimento dessa alteridade.

Referências

ARAÚJO, Ana Valéria. et.al. **Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”**: o direito à diferença. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BORGES, Águeda Aparecida da Cruz. **Da aldeia para a cidade**: processos de identificação/subjetivação do índio Xavante na cidade de Barra do Garças/MT, alteridade irreduzível? Campinas, SP: [s.n.], 2013.

BORGES, Águeda Aparecida da Cruz. **Efeitos de sentido da política de “proteção” aos indígenas brasileiros**. Disponível em: <<<http://amerika.revues.org/3802?lang=pt>>> Acesso em 23 de janeiro de 2019.

BORGES, Priscilla. **Educar indígenas é desafio para escolas dentro e fora das aldeias**. Disponível em:<< <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2013-03-17/educar-indigenas-e-desafio-para-escolas-dentro-e-fora-das-aldeias.html>>> Acesso em: 29 de janeiro de 2019.
CABECINHAS, Rosa. Media, etnocentrismo e estereótipos sociais. In: **As Ciências da Comunicação na Viragem do Século**. Actas do I Congresso de Ciências da Comunicação. Lisboa: Vega (pp. 407-418), 2002.

CHRISTO, Carlos Alberto Libâneo. **Alteridade**. Disponível em:<< <http://revolucoes.org.br/v1/sites/default/files/alteridade.pdf>>> Acesso em nov. de 2019.

COTRIM, Gilberto. **História Global: Brasil e Geral**: volume 2. São Paulo: Saraiva, 2010.
FERREIRA, Lucimar Luisa; FONTANA, Mônica Zoppi. **Discurso Sobre Temáticas Indígenas em Livros Didáticos de História**. Revista Recorte. Vol. 7 nº 1, 2010. ISSN 1807-8591. Disponível em: <<<http://revistas.unincor.br/index.php/recorte/article/view/28/pdf>>> Acesso em: 28 de julho de 2014.

FNDE. Sobre o Livro didático. Disponível em:<<<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico>>> Acesso em: 25 de janeiro de 2015.

FREIRE, Carlos Augusto da Rocha; OLIVEIRA, João Pacheco. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. FNDE.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. **Imagens Contraditórias e Fragmentadas**: sobre o Lugar dos índios nos Livros Didáticos. II Encontro de Perspectivas do Ensino de História. Vol. 77, nº 186, p. 409-437, 1996. Disponível em: << <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/510/522>>> Acesso em: 09 de setembro de 2014.

LIMA, Mirna. **Porta aberta: história: 2º ano**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2011.

MAKUXI, Alex. Estou na cidade e continuo sendo Índio. Disponível em:<<
<http://www.indioeduca.org/?p=728>>> Acesso em: 07 de fevereiro de 2015.

MIRANDA, Fernanda Luzia de Almeida. **A prática discursiva da sociedade “branca” envolvida no processo escolar:** um imaginário sobre o índio. UFMT, 2004.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso:** princípios & procedimentos. 8º ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

SABRYNNA. **Atualidade:** Índio mora em oca? Disponível em:<<
<http://www.indioeduca.org/?p=474>>> Acesso em: 28 de janeiro de 2015.

TERRA, Antonia. **Uma nova ótica sobre a história indígena no ensino de História.** Revista Escola. Ed. 269, fevereiro de 2014. Disponível em:
<<<http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/nova-otica-historia-indigena-ensino-historia-780296.shtml>>> Acesso em: 25 de setembro de 2014.