

# EL DISCURSO OCULTO EN LA ICONOGRAFÍA DIDÁCTICA DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS: APUNTES PARA LA LECTURA DE IMÁGENES DIALÉCTICAS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

*Gabriel Alves dos Santos*

<https://orcid.org/0000-0003-3158-6043>

[gabrielalves@alu.uern.br](mailto:gabrielalves@alu.uern.br)

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Mossoró, Brasil

*Paulo Augusto Tamanini*

<https://orcid.org/0000-0001-6963-2952>

[paulo.tamanini@ufersa.edu.br](mailto:paulo.tamanini@ufersa.edu.br)

Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)

Mossoró, Brasil

**Recibido:** 29/08/2021 **Aceptado:** 13/11/2022

## Resumen

La enseñanza de la historia, en línea con el campo de la didáctica de la historia, ha mostrado una notable preocupación en torno a la cultura visual, especialmente cuando se vincula con los materiales didácticos del aula y la escuela. Este escrito pretende discutir teóricamente el papel de las imágenes, en particular de la iconografía didáctica, en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias históricas, dirigidas a la temática indígena. Así, también busca identificar cómo los pueblos indígenas son representados por el libro de texto de historia, brindando algunas reflexiones histórico-filosóficas sobre los contenidos del imaginario (GOMBRICH, 1995; SANTAELLA, 2012). Empíricamente, el libro de texto es importante para pensar la cultura escolar (JULIA, 2001), así como para investigar el lugar de las imágenes en su composición. Por lo tanto, seleccionamos la colección História Global (aprobada por el PNLD de 2018) e História.doc (aprobada por el PNLD de 2020), con la intención de investigar el objeto de estudio en los últimos años de la Enseñanza Media y la Enseñanza Fundamental. Por lo tanto, los análisis y reflexiones certeras alertan sobre la necesidad de repensar la narrativa de la historia, especialmente la visual, consolidada en tales manuales escolares. La apuesta por la alfabetización visual (DONDIS, 1997) legitima múltiples miradas, significados e interpretaciones de la imagen, posibilitando además pensar la cultura visual de forma diacrónica, dialéctica y crítica (BENJAMIN, 2009; DIDI-HUBERMAN, 2010). El punto central del debate planteado es el cuestionamiento hacia el discurso oculto de las imágenes (SCOTT, 2013) – discurso que se efectúa a partir de representaciones éticas y estéticas y que se encuentra en la ambivalencia del imaginario, a través de la cual se evidencia el carácter dual de la historia. Esta dualidad, como ya ha advertido Le Goff (2013), se traduce en el binomio documento/monumento, en el que el documento es la herramienta de trabajo elegida por los historiadores, y el monumento es la construcción (in)voluntaria de la memoria por parte de los detentadores del poder, de ciertas sociedades históricas. Por lo tanto, escudriñar la historia indígena desde el punto de vista de la iconografía didáctica es un ejercicio (re)constructor y mutable, según el cual los diversos grupos indígenas, además de estar subordinados al proyecto colonial lusitano e hispano, se muestran como sujetos y protagonistas de historia. (VAINFAS, 1995; ALMEIDA, 2010). Lo anterior gana mayor fundamento cuando la implementación de la Ley n. 11.645/2008 sigue siendo un desafío para la educación brasileña (SILVA; COSTA, 2018) y las resoluciones a los problemas se dan en investigaciones sobre el tema indígena y sus implicaciones para las instituciones educativas del país.

**Palabras clave:** Libro de texto de historia; tema indígena; lectura de imágenes.

## O DISCURSO OCULTO NA ICONOGRAFIA DIDÁTICA DOS POVOS INDÍGENAS: APONTAMENTOS PARA A LEITURA DE IMAGENS DIALÉTICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

### Resumo

O ensino de história, em consonância com o campo da didática da história, tem demonstrado preocupações notáveis em torno da cultura visual — especialmente quando atrelada à sala de aula e aos materiais pedagógicos escolares. Este escrito pretende discutir teoricamente o papel das imagens, particularmente o da iconografia didática, no ensino-aprendizagem da ciência

histórica — direcionado à temática indígena. Assim, também, busca identificar como os povos indígenas são representados pelo livro didático de história, ensejando algumas reflexões histórico-filosóficas acerca dos conteúdos imagéticos (GOMBRICH, 1995; SANTAELLA, 2012). Empiricamente, o livro didático se reveste de importância para pensar a cultura escolar (JULIA, 2001), bem como para investigar o lugar das imagens em sua composição. Logo, selecionamos a coleção História Global (aprovada pelo PNLD de 2018) e História.doc (aprovada pelo PNLD de 2020), intencionando investigar o objeto de estudo tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Fundamental anos finais. Por conseguinte, as análises e reflexões apuradas alertam para a necessidade de repensar a narrativa da história, sobretudo visual, consolidada em tais manuais escolares. O investimento no alfabetismo visual (DONDIS, 1997) legitima múltiplos olhares, significações e interpretações diante da imagem, possibilitando também pensar a cultura visual de forma diacrônica, dialética e crítica (BENJAMIN, 2009; DIDI-HUBERMAN, 2010). O ponto fulcral do debate suscitado é o questionamento em direção ao discurso oculto das imagens (SCOTT, 2013) – discurso que se efetiva por representações éticas e estéticas e que se encontra na ambivalência imagética, mediante a qual o caráter duplo da história se evidencia. Tal dualidade, já alertou Le Goff (2013), traduz-se no binômio documento/monumento, em que o documento é a ferramenta de trabalho escolhida pelos historiadores, e o monumento é a construção (in)voluntária da memória pelos detentores do poder de determinadas sociedades históricas. Portanto, esquadrihar a história indígena a partir da iconografia didática é exercício (re)construtivo e mutável, segundo o qual os vários grupos indígenas, para além de subordinados ao projeto colonial lusitano e hispânico, mostram-se como sujeitos e protagonistas da história. (VAINFAS, 1995; ALMEIDA, 2010). O exposto ganha maior fundamento quando a efetivação da Lei n. 11.645/2008 ainda é um desafio à educação brasileira (SILVA; COSTA, 2018) e as resoluções para os problemas se dão nas pesquisas sobre a temática indígena e suas implicações para as instituições educacionais do país.

**Palavras-chave:** Livro didático de história; Temática indígena; Leitura de imagens.

## THE HIDDEN DISCOURSE IN THE DIDACTIC ICONOGRAPHY OF INDIGENOUS PEOPLE: NOTES FOR THE READING OF DIALECTICAL IMAGES IN THE TEACHING OF HISTORY

### Abstract

The history teaching, in line with the field of history didactics, has shown remarkable concerns around visual culture - especially when tied to the classroom and school teaching materials. This paper intends to discuss theoretically the role of images, particularly that of didactic iconography, in the teaching-learning of historical science - directed to the indigenous subject matter. Thus, it also seeks to identify how indigenous peoples are represented by history textbooks, giving rise to some historical-philosophical reflections about the imagetic contents (GOMBRICH, 1995; SANTAELLA, 2012). Empirically, the textbook is important to think the school culture (JULIA, 2001), as well as to investigate the place of images in its composition. Therefore, we selected the collections Global History (approved by PNLD 2018) and História.doc (approved by PNLD 2020), intending to investigate the object of study both in high school and in the final years of elementary school. For that reason, the analyses and reflections alert to the need to rethink the narrative of history, especially visual, consolidated in such textbooks. The investment in visual literacy (DONDIS, 1997) legitimizes multiple looks, meanings and interpretations of an image, also enabling to think the visual culture in a diachronic, dialectical and critical way (BENJAMIN, 2009; DIDI-HUBERMAN, 2010). The core of the debate raised is the questioning towards the hidden discourse of images (SCOTT, 2013) - discourse that is effective through ethical and aesthetic representations and that is found in the imagetic ambivalence, through which the dual character of history becomes evident. Such duality, already alerted Le Goff (2013), is translated in the binomial document/monument, in which the document is the working tool chosen by historians, and the monument is the (in)voluntary construction of memory by the power holders of certain historical societies. That being said, scrutinizing indigenous history from the point of view of didactic iconography is a (re)constructive and mutable exercise, according to which the various indigenous groups, in addition to being subordinated to the Lusitanian and Hispanic colonial project, show themselves as subjects and protagonists of history. (VAINFAS, 1995; ALMEIDA, 2010). The above gains greater foundation when the implementation of Law n. 11,645/2008 is still a challenge to Brazilian education (SILVA; COSTA, 2018) and the resolutions to the problems are given in research on the indigenous theme and its implications for educational institutions in the country.

**Keywords:** History Textbook; indigenous subject; image reading.

### Introdução

O ensino de história tem demonstrado preocupações notáveis em torno da cultura visual — especialmente quando atrelada à sala de aula e aos materiais pedagógicos escolares. Este escrito pretende

discutir teoricamente o papel das imagens, particularmente o da iconografia didática, no ensino-aprendizagem da ciência histórica — direcionado à temática indígena.

Assim, objetiva identificar como os povos indígenas são representados pelo livro didático de história, ensejando algumas reflexões histórico-filosóficas acerca dos conteúdos visuais conjugado com as representações advindas da escrita verbal. (GOMBRICH, 1995; SANTAELLA, 2012)

A empiria permite demonstrar que o livro didático se reveste de importância para pensar a cultura escolar (JULIA, 2001), bem como para investigar o lugar das imagens em sua composição. Logo, selecionamos a coleção História Global (aprovada pelo PNLD de 2018) e Historiar (aprovada pelo PNLD de 2020), no intuito de investigar o objeto de estudo tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Fundamental, anos finais.

O conjunto de constatações indicadas alertam para a necessidade de repensar a narrativa da história, sobretudo visual, consolidada em tais manuais escolares. O investimento no alfabetismo visual (DONDIS, 1997) pode oferecer contribuição à narrativa histórica didática, possibilitando ao tratamento da cultura visual uma abordagem diacrônica, dialética e crítica (BENJAMIN, 2009; DIDI-HUBERMAN, 2010).

A culminância dos apontamentos é o incremento do discurso oculto (SCOTT, 2013), passível de ser extraído do corpus de imagens. Tal conceito se constitui de representações éticas e estéticas, que se encontram na ambivalência imagética, mediante a qual o caráter duplo da história se evidencia. Essa dualidade histórica, já alertou Le Goff (2013), traduz-se no binômio documento/monumento, no qual o documento é a ferramenta de trabalho escolhida pelos historiadores; e o monumento é a construção (in)voluntária da memória pelos detentores do poder, de determinadas sociedades históricas.

Dessa maneira, o percurso do escrito inicialmente estabelece algumas considerações sobre o livro didático. Assim, o faz para introduzir as abordagens teóricas e metodológicas acerca da linguagem visual como fruto da própria especificidade de produção e circulação dos manuais escolares, no Brasil. Cotejando a Lei n. 11.645/2008, e os desafios pedagógicas da temática indígena, tece-se algumas leituras de imagens como estratégia de incentivo à releituras, que se aproveitam do discurso do livro didático para ampliar – e não limitar – o estudo da história e culturas indígenas.

### **Definições e usos do livro didático**

No intuito de compreender o lugar da cultura visual no ensino de história, na Educação Básica, é fundamental entender a ferramenta escolar de referência sobre a qual as imagens se encontram. O livro didático, em especial o de história, é um objeto cultural expressamente ligado à cultura escolar (JULIA,

2001). Sua produção, estruturação e escrita da história são particulares aos saberes e conhecimentos didáticos-pedagógicos próprios da cultura escolar. Os usos que são feitos de tal material, dentro e fora da sala de aula, indicam em algum grau suas especificidades, problemas e potencialidades pedagógicas e epistemológicas para a educação.

Nesse sentido, Circe Bittencourt (2008) investiga o papel do livro didático de história na construção do saber histórico escolar. Em seu trabalho, a historiadora atenta para a tradição desse objeto cultural na educação brasileira, de modo que ele se caracteriza pelo uso permanente de que fazem dele no processo de preparo das aulas pelos professores. Assim, os pareceres dos profissionais docentes traduzem as contradições e polêmicas advindas do material. Seja como for, apontar carências e problemas ou potencialidades, evidenciam as particularidades que acompanham o saber histórico escolar.

Na esteira da discussão, Alain Choppin (2004) sistematiza categoricamente as funções do livro didático, sendo elas: a função referencial, instrumental, ideológica/cultural e documental. A primeira função se caracteriza pela padronização dos programas curriculares que, por sua vez, legitimam conteúdos educativos, técnicas e habilidades transmissíveis às gerações de alunos. A camada instrumental é reservada aos procedimentos metodológicos em torno de exercícios ou atividades auxiliares na memorização e aprendizagem dos conhecimentos.

O uso ideológico evidencia os vetores essenciais da língua, cultura e valores morais, éticos, estéticos, políticos preconizados pelas classes dirigentes envolvidas na confecção desse produto cultural. Por fim, a função documental é aquela segundo a qual o livro didático é portador de documentos – icônicos e textuais – capazes de despertar o senso crítico dos educandos, ao serem confrontados e colocados como sujeitos da aprendizagem.

Em nossa leitura, tais funções não são determinantes e nem absolutas nos esforços teóricos de compreensão e definição do livro didático. Todas elas dialogam entre si e se verticalizam na construção de quadros hermenêuticos de referência no entendimento dos aspectos epistemológicos e pedagógicos dos manuais escolares.

No entanto, identificar o circuito de influência que intervém na produção material e abstrata de tais livros é fundamental. Ou seja, Estado, mercado editorial e comunidade escolar são atores essencialmente influentes na produção, distribuição e consumo deles. “O importante é ter a exata noção de que a materialidade das relações que estão implicadas no livro, entre o autor e o leitor, é sobredeterminada pelo mercado” (MUNAKATA, 2012, p. 185).

O apontamento dessas questões citadas é relevante ao discutir o papel das imagens didáticas na educação. Como exposto, o livro didático é um artefato didática de substancial apreciação para instituições

escolares, para o Estado – a partir da atual política pública do PNLN – e para o mercado editorial. Cada um desses agentes contribui no processo de construção e circulação e legitimação dos conteúdos e conhecimentos delimitados nas páginas e nas mentes dos educadores e educandos.

Dessa forma, a iconografia didática se torna mais densamente inteligível ao tomar como pressuposto a triangulação supracitada. Logo, o estudo da seleção e disposição da cultura visual, ao ser esquadrihada, se pergunta: qual a relação entre os professores/historiadores (que produzem o discurso histórico), os profissionais de editoração (que estruturam e, inclusive, podem interferir na escolha dos suportes visuais) e o Estado (legitimador de políticas educacionais de orientação curricular e avaliativa dos livros didáticos) na construção do livro didático de história?

As respostas para o problema, no nosso caso, priorizam maximizar a leitura de imagens. Não se trata de considerar o manual escolar como inimigo do ensino. Trata-se de entender as possibilidades de utilização da iconografia a partir das coordenadas oferecidas pelo material educacional. É um ponto de partida, não uma caixa hermética com uma fórmula prontamente elaborada. A leitura de imagens é a leitura do próprio mundo desenvolvida por alunos e professores.

### **Entre imagens e leituras no ensino de história**

As imagens visuais se apresentam como objetos culturais relevantes para o entendimento de diferentes culturas e sociedades em distintas temporalidades. Sem dúvida, investigar a linguagem visual é tarefa desafiadora, não porque ela é difícil de decodificar, mas principalmente por conta da saturação visual na qual a contemporaneidade está imersa. A produção e circulação de suportes pictóricos atingem os nossos modos de vida e, diante de tanta informação – verbal e visual –, o consumo pragmático e instantâneo dificulta, amiúde, a significação dos registros visuais como instrumentos de compreensão do tempo em que se vive.

Se as instituições de ensino não estão apartadas das experiências e influências vividas e produzidas em sociedade, a escola está sujeita também à saturação imagética ancorada no vazio da reprodução. Vejamos, por exemplo, o que diz a coleção *Historiar*, da editora Saraiva, destinada aos anos finais do Ensino Fundamental, sobre os suportes visuais na história ensinada. Logo no início, na página de apresentação, a coleção se posiciona da seguinte forma:

Nosso principal objetivo é promover uma atitude historiadora, aliada ao exercício democrático da cidadania. Assim, as atividades estimulam o debate, a pesquisa, a criatividade e a reflexão. Houve uma renovação das imagens, o que inclui fotografias, reprodução de obras de arte, mapas e outros recursos visuais (COTRIM, 2018, p. 03).

Nossa pretensão é averiguar a força de tal constatação. Aliado a isso, para se pensar a temática indígena, nos termos da Lei n. 11.645/2008, perscrutamos esse conjunto de livros com intuito de

identificar o lugar dos povos indígenas no ensino de história e, paralelamente, propor possibilidade de ampliação do debate.

Em face disso, como os recursos pictóricos adquirem, então, o estatuto de suportes didático-pedagógicos e ao mesmo tempo se transformam em fontes históricas? Cabe esclarecer a relação entre o ensino e a pesquisa e entre a história ensinada e a sua escrita.

Todas constituem a prática historiográfica de que tratou Michel de Certeau (1982), especialmente porque a história ensinada, materializada nos manuais escolares, classifica-se como produção historiográfica produzida em circunstâncias fora do espaço acadêmico e com outros fins.

Certamente, Jörn Rusen (2015, p. 35) contribui à discussão, aduzindo ser a teoria da história “indispensável à profissionalização didática”. A teoria da história é a responsável por atribuir ao processo de aprendizado histórico, mediado pela “especialidade didática”, às competências, sendo uma delas a competência narrativa (RUSEN, 2015, p. 252).

Em certo sentido, a cultura visual dos manuais escolares é relevante ao ensino de história. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a história ensinada pelas edições didáticas ajuda a compreender as diferentes temporalidades em função da ilustração. Essa função não deve ser descartada, mas quando se torna hegemônica, sua contribuição se converte em entrave educacional.

Ao superar a hegemonia da ilustração, as imagens visuais ganham autonomia e despertam o senso crítico. Essa superação nos livros didáticos nunca é inacabada, há sempre algo a resgatar e aprimorar. Peter Burke (2017), em discussão basilar, propõe serem as imagens fontes para o estudo da história – elas evocam o passado, o indicia, e se apresentam como evidência dele. O que elas dizem sobre os tempos transcorridos reside em sua força de representação.

Roger Chartier (2002) define a representação não apenas enquanto materialização de ausências – nas imagens visuais a presença dos elementos constitutivos não significa a realidade, mas a substituição desta pelo representado. Embora no senso comum a representação tenda a se imiscuir na realidade concreta, essa relação provém do poder da imaginação, capaz de iludir e fazer da realidade aquilo que ela não o é.

Nessa perspectiva, as representações visuais são práticas, são construções elaboradas em momentos e lugares: comunicam o imaginado, traduzem percepções de mundo, informam as convenções e códigos culturais disseminados e validados em épocas e lugares distintos. Tão logo, tal conceito se liga ao de verdade, enquanto invenção que pode constranger e ser usada como produto da dominação.

No entanto, a representação não é somente de ordem cultural, ela se ancora nos interesses ideológicos e políticos de grupos sociais. Ela (des)legitima valores e condutas, elabora preconceitos,

estereótipos e alegorias – reduz aquilo que desconhece, (des)propositadamente, embasado nos códigos culturais daqueles que detém o domínio do representado, em seus modos de experienciar o mundo material e simbólico. A representação, portanto, é produção de sentido mediado pela linguagem. (HALL, 2016).

Além da visualidade, a representação também é verbal, escrita e alicerçada na palavra. “A palavra indica ou representa o conceito, e pode ser usada para referenciar ou designar tanto um objeto ‘real’ quanto um objeto imaginário” (HALL, 2016, p. 33). Por isso, os conteúdos verbais também são importantes para propostas analíticas em torno da representação.

A leitura de imagens, enquanto habilidade imprescindível à alfabetização visual (DONDIS, 1997), não é uma prática rígida, formalmente delimitada. Na verdade, quando se pensa na história e em seu ensino, confrontar a linguagem visual é oportunidade de evocar algumas das próprias habilidades teóricas e metodológicas que orientam a prática historiográfica. Olhar em direção aos suportes visuais – sejam pinturas, gravuras, fotografias, desenhos, mapas etc. – é um ato de resgatar os fragmentos daquilo que se chama passado. É maneira limitada de compreensão do que passou que, por sua vez, pode tanto aproximar quanto se distanciar do tempo do qual se parte. São atos de redenção e esforços singularmente capazes de decifrar os fenômenos e acontecimentos para além dos horizontes de expectativas e campos de experiências do tempo presente (HARTOG, 2013).

Perante Lucia Santaella (2012, p. 10), a alfabetização visual viabiliza o desenvolvimento e a sensibilidade “necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são seus modos específicos de representar a realidade”.

Estudando os efeitos da legenda em pinturas e gravuras, Ernst Gombrich (1995 [1959]) constata que muitos estereótipos podem ser deflagrados na confrontação entre informação verbal da obra de arte com seu componente pictórico. Assim, existem casos em que o estereótipo ao ser adaptado – quando as lacunas na arte são preenchidas pela própria imaginação do artista –, reveste-se de verdade para se sobrepor aos enganos da representação –, codificadores a serviço das ilusões da arte.

Nessa acepção, os interesses do artista, assim como sua estilização e formas esquemáticas (convenções), possibilitam investigar a verossimilhança das imagens. Identificar as técnicas de produção e reprodução da arte auxilia na compreensão da linguagem pictórica, elucidando a relação entre as convenções (cores, textura, luz, linhas, superfície, dimensões, direção etc.) e conteúdo (arcabouço mental/simbólico).

Ademais, as representações visuais dependem também da subjetividade dos olhares e, por conseguinte, estes caminham consonante à bagagem escolar e extraescolar de cada indivíduo. Assim, importa destacar o impacto na formação identitária provocado pela cultura visual, verticalizada e dialógica

[...] às formas de socialização e aculturação nas quais cada um se encontra imerso desde o nascimento e no decorrer da vida. Estas formas de relação contribuem para dar sentido à sua maneira de sentir e de pensar, de olhar-se e de olhar, não a partir de uma posição determinista, mas em constante interação com os outros e com sua capacidade de agenciamento (*agency*) (HERNANDEZ, 2007, p. 31).

Deve-se, portanto, levar em consideração que a educação escolar recebe influência das vivências e aprendizados adquiridos fora dela. É diante disso que a leitura de imagens deve ultrapassar os limites físicos e simbólicos ofertados pelas próprias instituições escolares. Os conhecimentos escolares não devem ser canonizados, porém precisam interagir e se apropriar da cultura popular e dos conhecimentos cotidianos dos educandos, visando aproximação vertical e crítica.

Em comunhão com diferentes expressões da cultura, a leitura imagética se torna leitura de mundo. Posto assim, o ensino das culturas e história indígenas no interior da Educação Básica se tonifica, substancialmente, quando, em nossa abordagem, o livro didático ganha energia ao ser elemento de apropriação e não necessariamente de reprodução.

Evidentemente, o conhecimento disciplinar presente nele não deve ser subestimado e nem superestimado. Criatividade e imaginação são recursos importantes para ensinar e aprender história e, na interpretação imagética, sintetizam aquilo que Umberto Eco (2016 [1972]) denominou como o problema da obra aberta a múltiplas interpretações.

### **Os indígenas em movimento nas (re)leituras de imagens**

Retomando o debate em torno das especificidades do livro didático e, especialmente, da cultura visual nele demilitada, optou-se por trabalhar com a coleção *Historiar*, editorada pela Saraiva e tendo como autores Gilberto Cotrim e Jaime Pinsky (2018), ambos com trajetória notória na educação e com formação acadêmica em História. A coleção selecionada se destina ao Ensino Fundamental anos finais, do sexto ao nono ano.

A coleção foi aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático, em 2020, de modo que o ciclo de utilização dos livros nas escolas brasileiras ainda está em curso e se desdobra até 2023. A justificativa para a escolha do livro se explica devido às experiências adquiridas em disciplina curricular do curso de História, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Trata-se da disciplina de estágio obrigatório estrita ao segmento da Educação Básica apontado.

Nesse sentido, o contato com tais livros foi motivado pelas atividades regenciais desenvolvidas em campo de estágio, na Escola Municipal Dinarte Mariz, situada no município de Mossoró/Rio Grande

do Norte. Na ocasião, observamos que o repertório de imagens da coleção, ao tratar da temática indígena, operava em um sentido praticamente unívoco.

Adriel Siqueira (2019), analisando outras coleções, também destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental, identificou que o corpus de imagens referente aos povos indígenas brasileiros os enclausura entre penas e flechas. Isso significa que a narrativa visual dessas coleções congela as culturas e história indígena no passado colonial. Mais ainda: a história colonial é tomada como ponto de referência, padronização e generalização para os outros momentos e períodos históricos em que a presença indígena se faz marcante.

Se a representação é também a ausência de presenças, no projeto visual e narrativo delimitado pela coleção Historiar, a história e culturas indígenas, a princípio, são representadas visual e verbalmente por ausências reducionistas e presenças camufladas de silêncios e omissões.

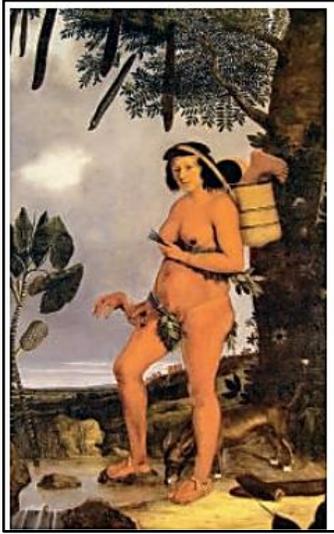
À luz do sociólogo Stuart Hall (2016), embasado em acepções foucaultianas, também as imagens visuais são constituídas por discursos. O discurso, nesse caso, é prática histórica de produção de conhecimento e sentido. Ele interdita condutas e legitima outras, mas também consolida um sistema de representações dentro de circuitos de relações de poder, relações arbitrárias de dominação.

A representação, nesse sentido, é prática discursiva e se efetiva na produção de um regime de verdade, na deliberação da construção de sujeitos, seja para controlá-los e/ou para legitimar o controle de certos grupos representados. A prática discursiva da representação, portanto, produz o sujeito pelo discurso e o sujeito do discurso.

Dessa maneira, o trato teórico-metodológico dado ao corpus imagético parte do princípio de que ele constrói um regime de representação, com algum grau de sistematização – ao compartilhar características comuns e repetitivas –, modulando os efeitos visuais a historicidades centradas na experiência subalternizada da colonização.

Por regime de representação, entende-se como “repertório de imagens e efeitos visuais por meio dos quais a ‘diferença’ é representada em um dado momento histórico [...]”, em que uma imagem se refere a outra ou tem seu significado alterado por ser lida no contexto de outras imagens (HALL, 2016, p. 150). Veja-se na prática possibilidades de operação.

**Figura 1:** Índia tarairiu, pintura de Albert Eckhout, 1641. Óleo sobre tela, 272 cm X 165 cm. Museu Nacional da Dinamarca, Copenhague.



**Figura 2:** América, obra do início do século XIX atribuída ao pintor baiano José Teófilo de Jesus (1758-1847), hoje no Museu de Arte da Bahia (Salvador). Nessa representação do continente, há vários elementos que remetem à ideia de dominação das metrópoles europeias sobre suas colônias americanas, como a presença do indígena, a cana-de-açúcar e metais preciosos.



Fonte: Historiar, 7º ano (2018, p. 168).

A figura 1 é uma pintura, de autoria do holandês Albert Eckhout. Ela foi produzida no século XVII, quando os holandeses se instalaram no Brasil no contexto da expansão colonial. Nota-se no centro e, em primeiro plano, uma mulher indígena, cuja legenda identifica sua etnia, semidespida, portando em suas costas um objeto que serve de apoio de coleta.

Dentro do objeto está um membro humano, assim como nas mãos da nativa. Ao fundo, um cenário natural e nebuloso compõe o registro, no qual a fauna marca presença, muito embora sem sua aura de exuberância, como tantas vezes foi retratada pelos cronistas e artistas europeus.

Pode-se dizer que a obra faz menção a uma prática repudiada e erroneamente descrita por vários europeus: o canibalismo. A pintura de Eckhout descreve, por assim dizer, o olhar holandês, mas também dos lusos, sobre os grupos indígenas hostis à colonização.

Eles chamaram esses povos de tapuias, denominação redutora para designar aqueles não falantes do tupi e extremamente hostis a contatos externos. Provavelmente, o tempo nebuloso e sombrio – presente nas cores mais escuras e sombreadas em que o céu e a flora são representados – traduz o próprio olhar estereotipado do pintor.

O item 2 trata-se também de pintura, como aponta sua legenda, foi elaborada no início do século XIX, quando o projeto colonial se encontrava em estado de decadência ante o novo contexto econômico hegemônico da época. Certamente, a obra faz menção ao Brasil e seus habitantes numa perspectiva colonial, nitidamente demarcado pela legenda.

Vê-se ao centro da imagem uma indígena, de etnia desconhecida, seminua e sentada em uma caixa com os pés rodeados das riquezas naturais da colônia. As cores e as luzes que tonificam a pintura também são escuras e mais parecem evidenciar a ideia de decadência, invalidade, e retrocesso do que o inverso.

O ouro não é mais tão reluzente e a cana de açúcar aparece pisoteada pela própria nativa. Fauna e flora, exuberantes, parecem comunicar e retomar, mediado pela presença do réptil rastejante em primeiro plano, a parábola cristã do pecado original, em que Adão e Eva foram expulsos do Jardim do Éden por consumirem do fruto proibido. A serpente se aproxima, pois, da Eva Tupinambá, expressão essa discutida por Ronald Raminelli (1996).

**Figura 3:** Capitão dos botocudos em viagem, gravura que integra o relato de viagem da Maximilian zu Wied-Neuwied. 1820. Coleção particular.



**Fonte:** Historiar, 8º ano (2018, p. 120).

A figura 3 é identificada como gravura e, na escrita do livro didático, retrata o capitão dos botocudos em uma viagem, seguida de outras duas indígenas com, provavelmente, suas 3 proles. A obra, quando confrontada com o texto verbal, menciona a continuidade das “guerras justas” no início do século XIX, especialmente com a autorização do monarca D. João que, em 1808, chega com a família real e sua corte no Brasil.

Não obstante, o fato não é minimamente aprofundado ou extensivo, contribuindo para o uso pouco proveitoso da gravura, com tendências ilustrativas mais do que suscitadora de questionamentos e informações pontuais. Certamente, na legenda se faz referência ao lugar de circulação da gravura, segundo o qual se apresentava no relato de viagem, em 1820, do naturalista e príncipe alemão Maximilian zu Wied-Neuwied, que esteve presente no Brasil, envolvido em negociações financeiras, científicas e literárias.

Citando o escritor francês Ferdinand Denis e outros viajantes, que também contribuíram na construção da imagem do Brasil, no século XIX, Marta Amarosa e Oscar Saéz (1995, p. 240) esclarecem que

Denis entra pelo sertão do Jequitinhonha adentro, tornando-se testemunha em 1819 da destruição violenta vivida pelos Botocudo e Maxakali, com os quais convive nas vilas de Belmonte e Canavieiras: “Vi os restos dessas tribos infelizes a errarem pela terra de seus antepassados. Elas se debilitam dia a dia, e logo terão desaparecido... “. Mais do que um relato vivido, “Os Machakalis”, como já apontou a crítica, se faz grandemente de referências a narrativas de outros viajantes desse mesmo sertão, em especial o Príncipe Maximiliano Wied-Neuwied que visita os Botocudo entre 1813 e 1817, cujas analogias com o texto de Denis — nos detalhes e na forma — são flagrantes. Há também Saint-Hilaire, que esteve na região em 1817, autor de importante texto utilizado por Denis na caracterização da natureza e da gente encontrada no sertão fronteiro de Minas Gerais e Bahia.

Assim, os botocudos foram acometidos pelos interesses expansionistas e de exploração da política colonial, especialmente na segunda metade do século XVIII em diante, quando as minas de ouro haviam se exaurido, restando explorar os territórios compreendidos entre a Bahia e o Espírito Santo, região com vasta Mata Atlântica.

O termo botocudo, na verdade, era denominação genérica adotada pelos lusos e colonizadores para se referir aos botoques labiais e auriculares de tais indígenas, como também aos povos indígenas não falantes do tupi-guarani, assim como foi o termo tapuia, pontuado por Maria Regina de Almeida (2010). Em momento algum a edição didática referencia concisamente tais informações. Pelo contrário, aproxima a gravura da discussão sobre a tutela dos indígenas dentro das políticas indigenistas coloniais do século XVIII, em especial a do Diretório dos Índios.

Cabe enfatizar, pois, as posturas estratégicas e diversificadas adotadas tanto pelos indígenas aldeados incorporados ao diretório quanto aos mais rebeldes e resistentes. Vários desses indígenas, com toda a diversidade étnica, fugiram das aldeias alçadas a vilas, ou negociaram com as autoridades coloniais em função da demarcação de terras, ou até mesmo trabalharam em cargos políticos do diretório. (ALMEIDA, 2010). De diferentes formas, a atuação consciente e ativa desses povos tivera lugar na experiência da colonização.

Em decorrência, esboçar a aplicabilidade da ideia de discurso oculto e imagem dialética servem como exercício ampliador das possibilidades leitora e interpretativa da cultura visual didática. A empreitada não é negar as representações e discursos presentes e consolidados nos manuais escolares, mas

contribuir com o aprofundamento de estratégias capazes de diversificar o alfabetismo visual em sua contribuição para o estudo da temática indígena.

Não menos importante é o trato da Lei n. 11.645/2008, a respeito da obrigatoriedade curricular do ensino de história e culturas indígenas, na Educação Básica. Muito avanços já foram feitos por meio dessa legislação, mas os desafios permanecem.

Um deles é em torno da transversalização de conteúdos a respeito da temática indígena que, mesmo sendo um avanço, há permanências de abordagens “marcadas pelo preconceito enraizado e por atitudes discriminatórias contra os índios, além de certa idealização romântica sobre a ‘vida selvagem’” (SILVA, COSTA, 2018, p. 96).

Como estratégia adotada, a definição de imagem dialética foi elaborada pelo filósofo e estudioso alemão Walter Benjamin (2009, p. 506), segundo a qual

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

A imagem dialética se configura como o encontro de alteridade entre temporalidades. É uma imagem onírica que, ao ser lida com atenção, desperta e se torna um ponto de inflexão entre temporalidades, quando presente e passado se coincidem, e aquele se reconhece em algum grau neste. Quando se atribui aos historiadores o dever de interpretar sonhos, significa que devem se atentar aos fenômenos e eventos inconscientes, latentes, porque o sonho, com conotação figurada, expressa-se como alienação (BENJAMIN, 2009).

Por conseguinte, a dialética é método de escrever a história por meio da confrontação de conceitos, narrativas, eventos, linguagens e assim por diante. Logo, “Seria o despertar a síntese da tese da consciência onírica e da antítese da consciência desperta?”

Nesse caso, o momento do despertar seria idêntico ao ‘agora da cognoscibilidade’, no qual as coisas mostram seu rosto verdadeiro” (BENJAMIN, 2009). O despertar se revela como o levante da consciência tangente ao passado. A tomada de consciência faz as temporalidades ferverem, se agitarem em movimento interpretativo historiográfico.

Nessa concepção, o discurso oculto emerge como conceito dialógico às proposições benjaminianas. Nos explica o antropólogo James Scott (2013, p. 31), pensando nas relações de poder por detrás das aparências mascaradas e falseadas, que o discurso oculto é praticado “‘nos bastidores’, fora do campo de observação directa dos detentores do poder. O discurso oculto é, pois, conotativo no sentido em que consiste em enunciados, gestos e práticas que, tendo lugar fora de cena, confirmam, contraditam ou

infiem” a teatralização do discurso público. A aplicabilidade do conceito benjaminiano se esboça na figura 4, em tentativa de se elencar maneiras de modificação do regime de representação dos livros didáticos de história.

**Figura 4:** Indígena xavante posa para fotografia segurando seu título de eleitor no distrito de Sangradouro, município de Primavera do Leste, Mato Grosso. Fotografia de 2010.



**Fonte:** *Historiar*, 9º ano (2018, p. 177).

A fotografia selecionada pode ser percebida como reação às práticas representacionais e discursivas hegemônicas e canonizadas por tal manual escolar. Na coleção *História Global*, destinada ao Ensino Médio, uma sistematização quantitativa permitiu constatar as semelhanças entre as duas coleções selecionadas. Com efeito, algumas imagens se repetiam em ambos os acervos didáticos e a maior parte do regime de representação conteve os povos indígenas ao passado colonial e, quando não, apresentava-os como grupos associados à floresta, quase isolados da sociedade nacional.

**Tabela 1:** Catalogação de imagens do livro *História global*.

<b>Categorias</b>	<b>Quantidade</b>
Indígenas entre penas e flechas	23
Indígenas em diferentes cenários	03
<b>Total</b>	<b>26</b>
<b>Tipologias</b>	<b>Quantidade</b>
Pinturas	12
Gravuras	03
Fotografias	08
Mapas	01
Painéis	01
Cenas fílmicas	01
<b>Total</b>	<b>26</b>

**Fonte:** Elaboração pelos autores.

Em sentido conotativo e, portanto, polissêmico, o registro fotográfico se faz receptivo ao conceito de imagem dialética, apresentando explicitamente situação de consciência pelos atores sociais dispostos na cena. Indicado pela legenda, esses atores são indígenas da etnia Xavante, nas eleições de 2010, posando para fotografia, praticando e exercendo sua cidadania.

De que forma, pois, a fotografia se desloca do seu presente para se comunicar com outras temporalidades e confrontar-se com a escrita do passado? Maria Regina Celestino de Almeida (2010) nos oferece algumas respostas. As proposituras da antropóloga e historiadora é sinalizar os diferentes processos de interação entre os povos indígenas e outros diferentes sujeitos envolvidos no processo colonial do Brasil (missionários, colonos, coroa, funcionários administrativos, africanos, afrodescendentes etc.).

Os povos indígenas, na perspectiva adotada, participaram e se utilizaram do projeto colonial para perpetuarem suas existências dentro de quadros de revelia e resistências adaptadas às arbitrariedades violentas da colonização lusa. Certamente, a historiadora não suprime o teor predatório e devastador das relações entre povos indígenas e outros atores da colônia.

No entanto, as diversas etnias indígenas (Tupinambá, Tupiniquim, Temiminós, Botocudos, Kaingang, etc.) foram também atores da colonização, ora construindo identidades políticas fluídas e moduláveis ao projeto, ora afirmando suas identidades por meio de guerras e conflitos diretos.

Sendo assim, várias vezes os indígenas recorreram a justiça, agindo consoante a cultura política do Antigo Regime. “Aprenderam a valorizar acordos e negociações com autoridades e com o próprio Rei, reivindicando mercês em troca de serviços prestados. Sua ação política era fruto do processo de mestiçagem vivido no interior das aldeias” (ALMEIDA, 2010, p. 87).

As aldeias foram espaços de agência e forte atuação nativa, onde a opção por ela era uma escolha menos desfavorável e ameaçadora, embora a subalternidade, a violência simbólica e física existisse. Mas os “índios aldeados” optavam pela vida aldeada como maneira de resistir à escravização e exploração compulsória e ostensiva aplicada pelos lusos e seus outros agentes (ALMEIDA, 2010).

Ao retomar a reprodução fotográfica, nota-se também parcela de interesse e compromisso em combater uma história e memória que aprisionam os indígenas em passados congelados e inertes, associando os

índios com a floresta, com a vida na selva, quase como parte da natureza e, portanto, fora da sociedade nacional, à diferença dos africanos, que sempre fizeram parte dessa sociedade, mesmo que escravizados. Em tal percepção da história do Brasil, os índios não aparecem, tornam-se invisíveis muito rapidamente. Como resultado, enquanto os movimentos sociais de afrodescendentes são fortes e bem articulados, as associações indígenas não são facilmente reconhecidas na sociedade brasileira mais ampla. As pessoas pensam que “os índios não estão entre nós”, “vivem lá longe, na mata”, “não fazem parte do nosso mundo”. A esse fenômeno alguns estudiosos deram o nome de “invisibilidade do indígena” (FUNARI, PIÑÓN, 2020, p. 110).

Diante disso, o significado mais profundo retratado fotograficamente se apresenta aos espectadores do ponto de vista imaterial. Quer dizer, o sentido fulcral de determinadas representações, em particular as fotográficas, não são assuntos visíveis, capazes de serem retratados concretamente. “O vestígio da vida cristalizado na imagem fotográfica passa a ter sentido no momento em que se tenha conhecimento e se compreenda os elos da cadeia de fatos ausentes da imagem” (KOSSOY, 2014, p. 132)

Com efeito, o exercício da cidadania praticado pelos indígenas Xavante comunga com o contexto de mobilização e atuação de diversos indígenas, dos tempos coloniais, em regimes políticos que eles precisaram se adaptar e vice-versa.

A dialética imagética se exprime em tal ocasião, motivada pelos conflitos, silenciamentos, simplificações e distorções presentes no cânone visual didático. Os discursos ocultos presentes nos conteúdos imagéticos encontram terreno na dialética da imagem. O que Walter Benjamin define como consciência onírica é também lugar de conhecimento ocultado. Como nos alerta Didi-Huberman (2010), vemos imagens e elas nos olham de volta.

## **Considerações finais**

O itinerário percorrido procurou demonstrar algumas possibilidades de leitura de imagens para se trabalhar a temática indígena e ampliar suas potencialidades, a partir do livro didático de história. Por meio de duas coleções didáticas, incorporadas ao Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio, constatou-se a construção de uma economia visual que, sistematicamente, configurou-se como regime de representação acerca da história e culturas indígenas.

Objetivando desconstruir e/ou criticar tal regime, releituras imagéticas foram propostas para suspensão de uma cultura visual didática que com constância restringe e limita as experiências históricas dos povos indígenas. Para além de tiranizar o corpus de representações oferecido por tais materiais escolares, o esforço foi de se fazer valer precisamente das contradições de seus discursos, oferecendo a partir deles diferentes perspectivas de análise.

Além de reconhecer o enclausuramento dos povos indígenas ao passado colonial, destacou-se que tanto nas experiências da colonização quanto em experiências mais recentes, eles preservam a sua intervenção consciente e estratégica nas demandas das temporalidades na qual viveram e vivem.

O resgate do passado colonial permitiu entrever as continuidades e semelhanças resistentes na história do Brasil: as resistências adaptadas aos contextos sociopolíticos impostos a essas populações, mas notadamente uma imposição que se fez aceita por eles e que sobre ela agiram e agem refletidamente.

A dialética da imagem se mostrou como instrumento importante a leitura de imagens. O conceito teoriza sobre os acontecimentos e fenômenos históricos ocultados e que, ao serem identificados, saltam no tempo e estabelecem comunicações temporais de encontro e aproximação. Daí a relação entre experiências presentes e pretéritas se aproximam, quando o passado deixa de ser um cemitério silencioso e é invadido pela vida que se perpetua na memória coletiva das pessoas.

A morte e o silêncio do sono se consubstanciam em vidas e vozes carregadas de consciência e senso crítico. Se a observação de uma imagem visual é, a princípio, acompanhada de silêncios, os ruídos e ecos que ela é capaz de emitir dependem do grau de interação e interpelação estabelecido pelos observadores. Os alunos, sujeitos do conhecimento, enquanto observadores, manipulam a visualidade que lhes é ofertada pela cultura visual e não se deixam ser ludibriados e iludidos pela sedução das representações.

Portanto, esquadrihar a história indígena a partir da iconografia didática é exercício dinamizado pelos sujeitos leitores e sujeitos representados, segundo o qual os vários grupos indígenas, para além de subordinados ao projeto colonial lusitano e hispânico, mostram-se como atores e protagonistas da história do Brasil e da sua própria história.

O exposto ganha maior fundamento quando a efetivação da Lei n. 11.645/2008 ainda é um desafio à educação brasileira (SILVA; COSTA, 2018) e as resoluções para os problemas se dão nas pesquisas sobre a temática indígena e suas implicações para as instituições educacionais do país.

## Referências

- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.
- AMOROSO, Marta Rosa; SÀEZ, Oscar Cala Via. Filhos do norte: o indianismo em Gonçalves Dias e Capistrano de Abreu. In.: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (orgs). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º grau**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.
- BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.
- BURKE, Peter. **Testemunha ocular: o uso da imagem como evidência histórica**. São Paulo: Editora Unesp, 2017.
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Trad.: Maria de Lourdes Menezes. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 2002.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27957>. Acesso em: 13 out. 2022.
- COTRIM, Gilberto. **História Global**. Volume único. 11 ed. São Paulo: Saraiva, 2016.
- COTRIM, Gilberto; COSTA, Jaime. **Historiar, 6º ano: ensino fundamental, anos finais**. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2018.
- COTRIM, Gilberto; COSTA, Jaime. **Historiar, 7º ano: ensino fundamental, anos finais**. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2018.
- COTRIM, Gilberto; COSTA, Jaime. **Historiar, 8º ano: ensino fundamental, anos finais**. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2018.
- COTRIM, Gilberto; COSTA, Jaime. **Historiar, 9º ano: ensino fundamental, anos finais**. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2018.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2010.
- DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. 2 ed. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- ECO, Umberto. O problema da obra aberta. In.: \_\_\_\_\_. **A definição da arte**. Trad. Eliana Aguiar. 1ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2016. [original de 1972].
- FUNARI, Pedro P; PIÑON, Ana. **A temática indígena na escola: subsídios para os professores**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2020.
- GOMBRICH, Ernst H. **Arte e ilusão: um estudo da psicologia da representação pictórica**. Trad. Raul Barbosa. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1995. [original de 1959].
- HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Trad. Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.
- HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

- HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual**: uma proposta para uma nova narrativa educacional. Trad. de Ana Duarte. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.
- JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. In.: **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n°1 jan./jun, p. 9-43, 2001. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4250681/mod\\_resource/content/1/273-846-1-PB.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4250681/mod_resource/content/1/273-846-1-PB.pdf). Acesso em: 16 out. 2022.
- KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. 5ª ed. São Paulo. Ateliê Editorial, 2014.
- MUNAKATA, Kazumi. **O livro didático**: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*. São Paulo, v. 12, n. 3, 2012. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2238-00942012000300008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2238-00942012000300008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 13 set. 2022.
- RAMINELLI, Ronald. **Imagens da colonização**: a representação do índio de Caminha a Vieira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- RUSEN, Jörn. **Teoria da História**: uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora UFPR, 2015.
- SANTAELLA, Lucia. *Leitura de imagens*. 1 ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.
- SCOTT, James. **A dominação e a arte da resistência**: discursos ocultos. Lisboa: Letra Livre, 2013.
- SILVA, Giovani José da; COSTA, Anna Maria Ribeiro da. **Histórias e culturas indígenas na Educação Básica**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- SIQUEIRA, Adriel Jonathas Fernandes. **Entre penas e flechas**: representações da temática indígena a partir da lei 11.645/08. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; Universidade Federal Rural do Semi-Árido; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/handle/prefix/5476>. Acesso em: 24 set. 2022.

**Autores:**

***Gabriel Alves dos Santos***

Graduando em História pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

E-mail: [gabrielalves@alu.uern.br](mailto:gabrielalves@alu.uern.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3158-6043>

***Paulo Augusto Tamanini***

Doutor em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com Pós-Doutorado em História pelo Programa Nacional de Pós-Doutorado CAPES/UFPR

Coordenador do Grupo de Pesquisa Imagens e Ensino, percepções, métodos e fontes (CNPq/UFERSA).

Professor Visitante no Programa de Pós-Graduação em Ensino (UFERSA).

E-mail: [paulo.tamanini@ufersa.edu.br](mailto:paulo.tamanini@ufersa.edu.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6963-2952>

**Como citar o artigo:**

SANTOS, Gabriel Alves (dos); TAMANINI, P.A. O discurso oculto na iconografia didática dos povos indígenas: apontamentos para a leitura de imagens dialéticas no ensino de história. **Revista Paradigma Vol. XLIV, Nro. 1**, Enero de 2023 / 349 - 367. DOI: 10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2023.p349-367.id1108