



## IMAGENS DE MULHERES INDÍGENAS NO LIVRO DIDÁTICO: UMA ABORDAGEM DECOLONIAL

### *IMAGES OF INDIGENOUS WOMEN IN THE TEXTBOOK: A DECOLONIAL APPROACH*

Vera Lúcia Caixeta<sup>1</sup>

Daniel Leda de Arruda<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo analisar as imagens das mulheres indígenas presentes na Coleção didática de História “Geração Alpha” do 7º ano do Ensino Fundamental (2020-22). Partindo da perspectiva da Decolonialidade foi mobilizado os conceitos de “colonialidade do gênero” e de “colonialidade do poder/ser/saber” a fim de analisar duas imagens para entender os discursos, as representações, as simbologias e significados presentes no processo de (in)visibilidade dos povos indígenas, e em específico, das mulheres indígenas, nos textos visuais. As análises foram realizadas a partir da metodologia de autores da Semiótica, levantando pontos em relação à figuratividade e quadrado semiótico. Como resultado, identificamos, a partir da análise realizada, que mesmo numa coleção atual, ainda se faz presente uma invalidação da existência das mulheres indígenas, comprometendo o protagonismo desses povos no ensino de História.

**PALAVRAS-CHAVE:** Livro didático; Povos Indígenas; Ensino de História; Mulheres.

**ABSTRACT:** This article aims to analyze the images of indigenous women present in the didactic History Collection “Geração Alpha” of the 7th year of Elementary School (2020-22). From the perspective of Decoloniality was mobilized the concepts of “coloniality of gender” and “coloniality of power/being/knowledge” to analyze two images to understand the discourses, representations, symbologies and meanings present in the process of (in) visibility of indigenous peoples, and specifically indigenous women, in visual texts. The analyzes were performed using the methodology of authors from Semiotics, raising points about figurativity and semiotic square. As a result, we identified, based on the analysis carried out, that even in a current collection, there is still an invalidation of the existence of indigenous women, compromising the role of these peoples in the teaching of History.

**KEYWORDS:** Textbook; Indian people; History teaching; Women.

---

<sup>1</sup>Doutorado em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestrado em História pela Universidade de Brasília. Professora da Universidade Federal do Norte do Tocantins e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Norte do Tocantins (PROFHISTORIA/UFNT). E-mail: [caixeta@uft.edu.br](mailto:caixeta@uft.edu.br)

<sup>2</sup> Mestrando em Ensino de História pelo Programa Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Norte do Tocantins (PROFHISTORIA/UFNT). Graduado em História pela Universidade Federal do Tocantins. Professor das redes municipal e estadual de Formosa da Serra Negra – MA. E-mail: [danielledadearruda@gmail.com](mailto:danielledadearruda@gmail.com)



## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas as imagens passaram a estar abundantemente presentes nos livros didáticos. Quadros, pinturas, gravuras e fotografias resumem bem essa ampla gama de imagens selecionadas e espalhadas entre as páginas de um livro. Porém, o que chama atenção é que na maioria das vezes elas são utilizadas apenas como decoração, ilustração e confirmação do texto escrito. Na prática docente, a utilização de textos visuais vem sendo comum no cotidiano da sala de aula, tendo em vista que desperta a curiosidade dos/as alunos/as, principalmente quando se trata do Ensino Fundamental.

A partir disso, na tentativa de tornar a disciplina de História mais atrativa, o Ensino de Imagens abarca também outras preocupações. Superando a ideia rasa de que as imagens são apenas ilustrações lançadas em um livro, deve-se levantar alguns questionamentos. Analisar uma imagem é muito mais que apenas distinguir cores, personagens e objetos. Estes, são minimamente selecionados em um quadro, antecipadamente intencionados e recheados de intersubjetividade, antes mesmo de molhar os pincéis de tinta. A iconografia abarca elementos que representam um contexto, uma intenção e deixa sinais vitais de uma fonte que pode significar muito mais que uma simples imagem.

As representações dos povos indígenas na historiografia e no ensino de História ganharam espaço de discussão a partir de novas propostas metodológicas e teóricas<sup>3</sup>. O presente artigo propõe analisar pinturas e gravuras presentes nos livros didáticos de História, mais especificamente o livro do 7º ano da Coleção Geração Alpha. A escolha pela turma se deveu por conta do conteúdo previsto a ser trabalhado levando em consideração a BNCC, que no caso são os temas de Brasil Colonial e Brasil Império, abrangendo gravuras que representaram não somente os períodos históricos num sentido geral, mas principalmente os sujeitos colonizados pelo olhar dos colonizadores.

Foram selecionadas, portanto, duas gravuras presentes na Unidade 7, “Portugueses e Holandeses na América”. A primeira é uma representação do naufrago português Diogo Álvares Correia, o “Caramuru”, e da tupinambá Paraguaçu, por isso a obra foi intitulada *Caramuru e sua consorte Paraguaçu*, tendo em vista que se trata de uma representação

---

<sup>3</sup> Por novas metodologias e abordagens teóricas nos referimos aos debates na área da Historiografia e, mais recentemente, na preocupação pós-moderna em trazer narrativas dos sujeitos colonizados, latino-americanos. No que compete ao ensino de História, a proposta de analisar imagens de um determinado contexto acaba contribuindo para a proposta crítica dos estudantes, os quais acabam se aproximando de sua realidade.



imagética dos dois sujeitos que se envolveram nos primeiros anos do contato entre nativos e europeus na Bahia do século XVI. Vale ressaltar que tanto o autor quanto a data são desconhecidos, o que não impede de realizar uma análise levando em consideração seus elementos gráficos para entender que ela se remete à um momento vivido no Brasil Colônia. Já a segunda gravura, *A Aldeia dos Tapuia*, é de autoria de Johann Moritz Rugendas e criada no ano de 1835. Rugendas (1802-1858) foi um artista alemão e ficou conhecido no Brasil quando nos anos de 1822-1825 esteve no Rio de Janeiro e Minas Gerais em uma missão pitoresca com o objetivo de retratar os nativos e a natureza brasileira. A obra só foi feita nos anos posteriores em solo europeu e buscou retratar o cotidiano de uma Aldeia Tapuia na época do Brasil Império.

Para realizar a análise das duas gravuras ao longo deste artigo iremos contar com as metodologias da área da Semiótica pensadas por Eric Landowski (1982) e Greimas (1992). O primeiro elaborou o método do “quadrado semiótico” que parte das observações das posições dos sujeitos inseridos na imagem; já o segundo problematiza imagens através da técnica da “figuratividade” que sugere análises de imagens como textos visuais que contém concepções de verdade, mentira ou segredo. Ainda, para enriquecer o debate sobre a representação feminina indígena, apoiamo-nos às teorias decoloniais de María Lugones e sua colonialidade do gênero, além dos pensamentos de Aníbal Quijano para pensar a construção da raça no Ocidente e seu impacto nas representações imagéticas de povos originários. Para discutir o âmbito imagético na História e nos materiais didáticos dialogamos com Ana Maria Mauad (2016), Circe Bittencourt e Aparecida Bergamaschi (2012), Alain Choppin (2004), entre outros.

Pensando num recorte mais específico de raça e gênero, marcadores essenciais para identificar os sujeitos subalternizados, as mulheres indígenas estão aqui representadas a partir do termo criado pela socióloga argentina María Lugones: “mulheres de cor”.<sup>4</sup> No livro didático utilizado como fonte, torna-se possível ter mais chances de aparecerem imagens que representem essas mulheres, afinal, o material faz parte da grade curricular do 7º ano do Ensino Fundamental, na qual incorpora a gama de conteúdos relacionados aos povos indígenas e o processo de colonização das Américas.

De uma forma geral, por mais que se tenha uma boa quantidade de ilustrações presentes na Coleção, é notório que a maioria desses tipos de textos visuais acabam reduzindo a

---

<sup>4</sup> María Lugones utiliza o termo para se referir às mulheres decoloniais, ou seja, uma coalisão de mulheres fora do padrão colonial: negras, pretas, indígenas, amarelas, latinas, mestiças.



importância dos sujeitos representados, ao mesmo tempo em que incorporam uma visão eurocêntrica permeada pela autoria dessas ilustrações, já que são imagens construídas pelo sujeito hegemônico: o homem europeu e branco.

Para facilitar a compreensão do/a leitor/a, elaboramos a estrutura básica do texto da seguinte maneira: na primeira seção *O imagético em livros didáticos: um debate histórico*, levantamos uma discussão bibliográfica em relação aos elementos visuais presentes nos materiais didáticos, bem como suas possibilidades e limites de uso em sala de aula, além de seus significados enquanto fonte de estudo para a História. Em seguida, na seção *Representações dos povos indígenas na História e propostas anticoloniais*, trouxemos uma breve reflexão sobre estereótipos e representações dos indígenas na História em meio aos discursos coloniais enviesados em representações visuais. Por fim, na terceira e última seção *Análise das mulheres indígenas representadas nas gravuras Caramuru e sua consorte Paraguaçu e Aldeia dos Tapuia, presentes na Coleção Geração Alpha*, fizemos o levantamento de alguns dados da nossa principal fonte, sua estrutura e aspectos figurativos em relação às populações indígenas (conteúdos) e, sobretudo, realizamos a análise das duas gravuras através da abordagem metodológica do campo da semiótica em diálogo com as teorias decoloniais de gênero e de raça.

### **O imagético em livros didáticos: um debate**

Ao fazer um balanço sobre o uso das imagens na história, Ana Maria Mauad (2016) recupera as influências francesas e inglesas que, desde a década de 1970 ressaltaram a importância de um tratamento mais completo da imagem. No contexto dos anos 1980, com a ampliação do uso da interdisciplinaridade, a semiótica tenderia a possibilitar maior capacidade crítica e explicativa dos fenômenos por parte do historiador. Com a denominada “virada pictórica” dos anos 90 proposta por Willian Mitchell, impõe-se pensar o desconforto provocado pelas imagens. O fundamental seria a identificação do papel da historicidade tanto na construção da noção de sujeito-espectador, quanto da existência cultural da imagem (MAUAD, 2016). Ao que parece, a tarefa do historiador passa pela explicação da existência da imagem por meio da sociedade que a produziu, consumiu e preservou, além de abordar o modo de ver e de pensar a imagem. Nesse sentido, a caberia ao Historiador problematizar o estatuto epistemológico do visual:



Os estudos históricos, ao tomarem a imagem visual como fonte, devem discutir seu estatuto epistemológico. Logo, a noção de fonte histórica há de ser problematizada à luz de uma crítica que a considere como suporte de práticas sociais [...]. Toda fonte histórica é resultado de uma operação histórica, ela não fala por si só, é necessário que perguntas lhes sejam feitas. Esses questionamentos devem levar em conta a sua natureza de artefato e de objeto da cultura material, associados a uma função social e à sua trajetória pelos tempos sociais. Nesse sentido, toda fonte é também objeto de estudo na problematização do passado, definindo-se também pela questão proposta para a análise (MAUAD, 2016, p. 15).

Tal perspectiva visa a urdidura da trama da experiência passada, elucidando, no presente, sua alteridade: “As imagens visuais [...] permitem-nos conhecer, por ângulos pouco habituais, a urdidura das relações sociais. No entanto, não basta olhar, é fundamental estranhar” (MAUAD, 2016, p. 15). Ainda nos nossos dias faz-se necessário uma sensibilização dos professores/pesquisadores para o fenômeno visual e seu potencial informativo presente nos livros didáticos de História. De fato, os primeiros estudos sobre os livros didáticos estiveram mais concentrados sobre o texto, revisão, preparação e edição, negligenciando o aspecto da sua configuração material e visual. Nesse sentido, Choppin (2002) ressalta o próprio *status* dos livros escolares como mercadoria, banalizado e com produção editorial massiva. A renovação historiográfica dos anos 1970-80 contribuiu para a entrada da imagem nos domínios da História, mas a chamada “virada pictórica” só ocorreu a partir dos anos de 1990.

Didier Moraes (2017) no seu livro “Design de Capas de Livro Didático” reflete sobre os limites e as possibilidades das imagens, focalizada em um dos seus aspectos, as capas, entre as décadas de 1970 e 1980.<sup>5</sup> Ela classifica as capas produzidas pelas editoras didáticas em três grupos: as capas tradicionais, as capas “sem projeto” e as capas inovadoras. É dentro dessa tendência inovadora que ela apresenta a trajetória dos designers estudados, especialmente, aqueles ligados a editora Ática, já que foi a editora que conseguiu estabelecer a identidade da coleção através do estilo visual inconfundível de suas capas. Didier estabelece um rico diálogo entre o design dos anos 1970 e o atual e registra um momento de intensa transformação.

Ainda hoje, parece que a materialidade e a visualidade do livro didático de História não são devidamente estudadas, o que sinaliza para a não valorização do livro didático, como objeto material portador de informação visual que deveria estar presente nas práticas de ensino e aprendizagem. Assim, o papel educativo das imagens ainda é negligenciado. A configuração

---

<sup>5</sup> Segundo Didier Moraes “As capas dos livros, além da função de proteção e identificação de uma obra, precisam cada vez mais assumir a função de persuadir seu público, num momento de aumento da competição e de transformação nas referências visuais e no gosto”. (2017, p. 19).



visual do livro didático revela seu caráter de uso específico voltado para a escola ou para o estudo determinado pela instituição. Historicamente, os livros didáticos “se diferenciam visualmente das obras típicas que caracterizam a cultura letrada” (DIDIER, 2017, p. 24). Mesmo as coletâneas já apresentavam “introduções, comentários e equações que evoluem graficamente para sua finalidade didática” (DIDIER, 2017, p. 24).<sup>6</sup>

Com relação a visualidade do livro didático brasileiro, na primeira metade do século XX, mantinha-se “uma visualidade e materialidade própria da cultura escolar, pouco permeável ao apelo visual e às manifestações de gosto presentes em outros impressos” (DIDIER, 2017, p. 49). Somos herdeiros de uma incompreensão do fenômeno visual: “O desconhecimento dos elementos visuais como matéria compositiva e construtora de sentidos levava, e ainda hoje levaria, ao não reconhecimento da autonomia e da validade de outra linguagem que não a verbal como produtora de significado e conhecimento” (DIDIER, 2017, p. 52). Assim, o sistema educacional ao desconsiderar os métodos de aprendizagem visual resulta no que Denis A. Dondis denominou de *visual literacy* (analfabetismo visual). “Essa incapacidade da escola de dar conta do fenômeno visual acentua seu distanciamento em relação à presença crescente das imagens na sociedade como um todo” (DIDIER, 2017, p. 57). Como consequência temos o livro didático “como portador de conteúdos disciplinares, e não como um objeto que veicula outras informações, valores e experiências”. Decerto, o livro didático contribui para o alijamento da experiência visual na escola.

Não é por acaso que os livros didáticos são objetos de disputas, o que e como ensinar. De acordo com Chervel (1990) as disciplinas escolares preparam a aculturação dos alunos em conformidade com certas finalidades estabelecidas previamente. Um marco importante sobre a pesquisa sobre livro didático de História no Brasil foi a defesa da tese da Circe Bittencout (1993). Seu trabalho marca o início de uma vasta produção historiográfica sobre ensino de História e disciplina escolar porque ela tratou de um “conjunto de temas e abordagens que o objeto comportava para além da denúncia da ideologia” (MUNAKATA, 2012, p. 182).

Choppin (2004, p. 552) ao fazer o estado da arte dos livros didáticos e das edições didáticas, ressalta a complexidade do objeto “livro didático” e ressalta suas múltiplas funções

---

<sup>6</sup> Essa característica está presente nas primeiras coletâneas de textos para leituras e estudo produzidas no Brasil no século XIX, bem como nas cartilhas “em que a apresentação das unidades silábicas, indo das mais simples às mais complexas, com seus respectivos exemplos na fórmula de vocábulos e frases, referenciados a uma ilustração”. (DIDIER, 2017, p. 24).



(2004, p. 553), salienta: 1) sua função referencial, curricular ou programática; 2) sua função instrumental, com seus métodos de aprendizagem, exercícios ou atividades; 3) sua função ideológica e cultural, a exemplo da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes; 4) sua função documental, sujeito a análise crítica pelos alunos.<sup>7</sup> Como manual, ele está marcado por esquematizações, simplificações, omissões e reduções, etc. Para o referido autor, o que é fundamental no livro didático “não é somente a escolha dos textos e das ilustrações, mas os procedimentos retóricos, os questionamentos, as definições, a paginação ou a tipografia” (CHOPIN, 2002, p. 22).

### **Representações dos povos indígenas na História e propostas anticoloniais**

Em 2008 foi aprovada a Lei 11.645, na qual torna obrigatório o ensino de História e da cultura indígena nas instituições de ensino básico do Brasil. Porém, como afirmam Circe Bittencourt e Maria Aparecida Bergamaschi:

Se por um lado, a obrigatoriedade do estudo de história e cultura indígena na escola, forjada por uma lei, pode produzir certo desconforto, por outro oferece a possibilidade alentadora de que um tema tão importante e necessário se faça presente no curso básico e nos currículos de formação docente, favorecendo o diálogo étnico-cultural respeitoso, embasado no reconhecimento dos saberes, histórias e modos de vida próprios dos povos indígenas originários e, contribuindo assim, para superar o silêncio e os estereótipos que, em geral, acompanham a temática indígena nos espaços escolares (BITTENCOURT; BERGAMASCHI, 2012, p. 14).

O debate que Bittencourt e Bergamaschi levanta aponta para a importância do protagonismo dos povos originários do Brasil. Partimos da compreensão de que a epistemologia que funda o conhecimento histórico é *logos*/eurocêntrico, apesar de pretender construir um *logos* universal teoricamente “neutro”, na verdade, é branco, masculino e europeu. A epistemologia eurocêntrica hierarquiza os saberes a partir de uma posição central, daí ela ser

---

<sup>7</sup> Diante da dificuldade de uma definição do livro didático, Choppin especificou suas principais funções, a saber: 1. Função referencial, também chamada de curricular ou programática, desde que existam programas de ensino: o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações. Mas, em todo o caso, ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações. 2. Função instrumental: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades [...] 3. Função ideológica e cultural [...] Instrumento privilegiado de construção de identidade [...] 4. Função documental: acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. Essa função surgiu muito recentemente na literatura escolar e não é universal (CHOPPIN, 2004, p. 553).



etnocêntrica. A partir dessa posição central ela cria binarismos que estabelece diferenças hierárquicas entre povos, culturas e sociedades, especialmente entre os europeus e os ameríndios. Nessa relação hierárquica cria-se o outro, desumanizado, subalternizado e selvagem. Não por acaso, o líder indígena Daniel Cabixi, na década de 1980 denuncia os epítetos que os brancos atribuíram aos indígenas: “No primeiro plano, cria-se a imagem do índio como ser inferior, sem cultura, de estranhos costumes. No segundo plano, criam-se atitudes de repulsa, desconfiança e desprezo do índio” (apud ORLANDI, 1990, p. 213). Cabaxi faz duras críticas a essa violência epistêmica que reproduz o exotismo do “lugar do selvagem”:

Se formos analisar os fatos históricos, desde o descobrimento do Brasil, constatamos que a imagem criada sobre o índio, como também o desprezo pelo índio, obedeceram e ainda obedecem a uma Ideologia colonialista e de dominação que joga com a narração dos fatos históricos segundo seus interesses e para perpetuar circunstâncias tais como eles apresentam deturpando a autenticidade histórica (apud ORLANDI, 1990, p. 214).

Compreende-se que a visão negativa e estereotipada dos indígenas como parte da ideologia da colonização, ou seja, ela é utilizada para legitimar as guerras, os genocídios e todas as violências praticadas contra os povos originários. Gersem Baniwa (2019, p. 26) ressalta a necessidade de superação da epistemologia colonial, para romper com “a organização do pensamento, do conhecimento e das crenças [que] está posta sobre a compreensão da natural e divina inferioridade de outros povos, culturas e civilizações não europeias”. Em seguida, complementa:

Percebo que o racismo é de ordem civilizatória, cosmológica e teológica na medida em que está referenciada nas interpretações cosmológicas das sociedades europeias, representadas pelas culturas gregas, judaico-cristãs e romanas. São culturas e civilizações que sempre se autoproclamaram únicas, verdadeiras, privilegiadas e superiores ou até mesmo escolhidas por Deus, em detrimento de todas as outras culturas e civilizações [...] Por conta desse autoproclamamento etnocêntrico, os outros povos e culturas foram denominados pagãos, bárbaros ou silvícolas, como no caso dos povos autóctones das Américas. Tais denominações significam que outros povos estariam providos de civilizações, culturas e almas humanas. Isso pode explicar porque é tão difícil para o branco compreender e aceitar que os povos indígenas formam povos com suas organizações e sistemas sociais, culturais, políticos, econômicos, religiosos milenares e não subculturas da cultura nacional como são compreendidas e tratadas (BANIWA, 2019, p. 26).

Baniwa denuncia a epistemologia etnocêntrica fundamentada na filosofia iluminista – evolutiva, com sua marcha do progresso e como modelo civilizacional herdeiras das culturas gregas, judaico-cristãs e romanas que, do alto da sua prepotência e privilégio desqualificaram outros povos e culturas.



Sendo assim, quais as intenções estratégicas na tentativa de compreender como as imagens dos povos indígenas, em específico das mulheres indígenas, estão ali colocadas e representadas? O que elas podem revelar e o que podem esconder? Quais as intenções dos sujeitos que procuraram inserir uma imagem em um determinado contexto histórico no livro didático? São muitos os questionamentos que perpassam por uma História hegemônica pertencente a um “sistema mundo capitalista/patriarcal/ocidental-cêntrico/cristão-cêntrico/moderno/colonial” (GROSGUÉL, 2019, p. 68). Portanto, lidar com imagens significa entender como elas deixam visíveis ou invisíveis sujeitos que historicamente foram alvo das colonialidades.

As pesquisas realizadas nas últimas décadas, têm procurado superar a epistemologia colonial e denunciar as abordagens reducionistas sobre os indígenas adotadas nos livros didáticos. Caminha-se para a construção de novas epistemologias a partir de “outros” lugares de enunciação – para a inclusão da perspectiva dos/as subalternizados/as – e “no abandono de uma postura que assume, de forma unívoca, a Europa e os processos que lá se constituíram como as matrizes da História do Brasil” (COELHO; ROCHA, 2018). Percebe-se, ainda de acordo com os autores, que a temática indígena tem sido impactada pelas demandas legais “que envolvem a gestão dos direitos e deveres de memória”. As próprias editoras de livros didáticos também são desafiadas a contar a história a partir da inclusão desses sujeitos. Significativamente, a Lei 11.645/2008 redimensiona a memória construída acerca da formação do país porque compreende que a História da África, a cultura Afro-Brasileira e a História Indígena fazem parte da História do Brasil.<sup>8</sup>

Freire (2002) elenca cinco ideias equivocadas sobre o indígena, a saber : 1) *índio genérico* a ideia de que os indígenas constituem um bloco único, com a mesma cultura do passado e sem diferenças entre eles; 2) *culturas atrasadas* são classificados como primitivos, selvagens; 3) *culturas congeladas* o indígena ainda está relacionado ao nu, de tanga, no meio da floresta, de arco e de flecha, ignorando-se, portanto a troca entre culturas; 4) *os índios pertencem ao passado* são considerados “primitivos” e como obstáculo à modernidade e ao progresso, por fim, 5) *brasileiro não é índio* não se considera o indígena como formador da

---

<sup>8</sup> Foi no século XXI, em 2003 que se efetivou a Lei 10.639, que trata sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Em 2008 contempla-se também a história e cultura indígena, por meio da Lei 11.645 de 2008, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional no sentido de reformulação curricular da educação básica, envolvendo todas as disciplinas do ensino fundamental e médio, sob a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”.



nossa identidade (FREIRE, 2002). Talvez, mais do que ideias fora do lugar ou equivocadas esses epítetos façam parte de uma epistemologia colonial que precisa ser combatida e desconstruída.

No artigo intitulado “Quem é esse povo?”, Lúcia Teixeira analisa os discursos construídos acerca dos povos originários no decorrer dos 500 anos do “descobrimento”, enfatizando as percepções linguísticas de pinturas e documentos muito utilizados na historiografia eurocêntrica. Para isso, mobiliza conceitos que a ajudarão na análise imagética, como “figuratividade fundadora”, retirada da semiótica e discurso figurativo a partir de Orlandi. Em relação ao quadro Primeira Missa no Brasi, Teixeira analisa, a partir dos estudos semióticos, os sujeitos brancos e não-brancos:

No quadro de Victor Meireles, o momento fixado é o da elevação do cálice diante da luz, ponto de elevada concentração no ato litúrgico [...] no segmento áureo da tela, a cruz e os sacerdotes recebem o foco de iluminação, que confere destaque às duas figuras, elevadas também acima dos corpos dos demais participantes. No entorno, portugueses e índios formam aglomerados distintos. Os primeiros mais próximos do altar, ajoelhados, ocupam o plano central, considerada a horizontalidade dos planos, que tem, abaixo dos portugueses, os índios no plano mais inferior e a natureza, em dois planos superiores. Se acompanharmos a distribuição dos índios, começando por aquele que está sobre o galho da árvore, desenharemos uma faixa englobante da cena principal [...] o espaço dos índios apresenta uma certa dispersão que se contrapõe e do afastamento, ainda mais se confrontando com o ajuntamento dos portugueses em frente ao altar (TEIXEIRA, 2000, p. 95-96).

Partindo dessas percepções, pode-se notar que o processo da construção semiótica do discurso dessa imagem em específico vai muito mais além de reconhecer os sujeitos presentes nela. Em uma outra imagem, representando não a temática indígena, mas acentuando a posição dos privilegiados no quadro “Batalha do Avaí”, Teixeira destaca que:

[...] Encontraremos em destaque e em posição verticalizada os heróis, os capitães, os mandantes. Em volta deles, a massa confusa de cabeças e corpos, em que nem mesmo se identifica quem é brasileiro, quem é paraguaio. Mas sabe-se que a figura ereta, montada em cavalo branco, na elevação reproduzida no canto esquerdo da cena, é Caxias comandando a tropa (TEIXEIRA, 2000, p. 99).

Nesse sentido, Teixeira buscou tratar dos discursos presentes nas pinturas a partir das posições, do sombreamento e da circuncisão ou não dos sujeitos representados na tela a óleo. Já no fim do artigo, ela complementa que essas “imagens de massa circundante [...] que se fixam na memória perpetuadas nos livros didáticos [...] reconstituídas por leituras que sobrepõem a cena pintada à glória e o heroísmo desejáveis” (TEIXEIRA, 2000, p. 99).



As colonialidades continuam presentes em qualquer tipo de imagem, e nos materiais didáticos isso não é diferente. O que é ainda mais ignorado na elaboração desses materiais e na prática docente, é que nem mesmo as mulheres indígenas são mencionadas. Para entendermos essa lógica de opressão é necessário citar o que María Lugones chama de “Neologismo Categorical”, um processo não de “categorizar”, mas de relacionar todas as formas de opressão das “mulheres de cor”. Nesse sentido, em escala, e de acordo com a dinâmica binária “homem/mulher”, deve haver uma intersecção gênero, raça e classe: homem branco – mulher branca – homens de cor – mulheres de cor.

Na Dissertação “O indígena no livro didático: possibilidades e desafios no uso da linguagem imagética no ensino de história”, o autor Jorge Ferreira Lima, dividindo sua obra em três capítulos, faz uma análise dos indígenas como sujeitos do livro didático, pós-lei 11.645, através das teorias da imagem; continua discutindo a percepção dos alunos e professores sobre os indígenas do livro didático; encerrando com propostas para docentes trabalharem a temática em sala de aula. Em relação ao pós-lei 11.645, o autor entende que:

Percebe-se que há um descompasso entre a historiografia indígena e os termos da lei. Ora, a inserção real dos indígenas na escola se dá pelo direito à voz, à visibilidade dos homens e mulheres do passado e do presente, nos livros didáticos. Uma leitura superficial da Lei, aliada ao que expressam alguns livros didáticos de História, deixa a impressão de que as populações indígenas são exclusivamente do passado, não instigando a problematização histórica. Assim, essa obrigatoriedade deixa lacunas tanto para que os alunos indígenas não se sintam contemplados quanto para que os alunos não indígenas acabem reforçando imagens estereotipadas em relação ao “outro” (LIMA, 2016, p. 23).

Dessa forma, as primeiras impressões imagéticas de indígenas no livro didático enfatizam os pensamentos simplórios do que se tem deles, acarretando numa formação acrítica dos alunos. Nesse sentido, Lima traz as primeiras análises das imagens, peças-chave de sua dissertação. As 20 figuras são do livro do 7º ano de História da Coleção “Para Viver Juntos”, duas delas são de Théodore Bry, um dos dois artistas escolhidos por Lima:

A figura de Bry apresenta uma imagem muito negativa do Brasil e dos indígenas que habitavam essas terras. Na verdade, a visão da América era, segundo a gravura, comparada ao inferno. Os europeus tinham valores e costumes diferentes dos costumes indígenas e, por não compreenderem, julgavam-nos de acordo com seus próprios referenciais. Assim, dentro da visão cristã de mundo, os índios eram vistos como pecadores, como seres entregues a práticas que consideravam próximas ao inferno (LIMA, 2016, p. 23).



Diante disso, percebe-se que os estereótipos sobre os indígenas vão sendo historicamente construídos e reproduzidos. Lima segue analisando as imagens, agora o quadro de Jean-Baptiste Debret, no qual retrata o processo de “aculturação”, ou seja, indígenas aliados dos brancos, mas nunca destacados nas imagens. Por fim, ressalta a invisibilidade dos povos originários na narrativa histórica, pois “[...] a maioria das imagens indígenas apresentadas pelos autores são gravuras produzidas e utilizadas para ilustrar o período colonial.” (LIMA, 2016, p. 43).

Portanto, nota-se que as imagens nos livros didáticos da Coleção Projeto Araribá História (2014-2016) analisada por Jorge Ferreira Lima remete o indígena ao passado, portanto, “selvagem”. Ela não consegue construir uma historicidade para os indígenas, eles aparecem e desaparecem ao sabor dos interesses coloniais. A coleção utiliza as imagens para subsidiar os textos e reforçar os estereótipos associados aos povos originários. Esses estereótipos são frutos de uma Matriz Colonial de Poder e que, tanto alunos, como professores, estão incluídos nela. Dessa forma, é notório que a noção que os/as estudantes tem dos povos originários são rasas, estereotipadas e violentas, simbolicamente falando. Portanto, essa intermediação do professor-aluno é necessária para que os questionamentos acerca o protagonismo feminino indígena seja identificado nos textos visuais presentes no livro didático.

Não por acaso, os estereótipos sobre os povos indígenas presentes nos livros didáticos de História cumprem uma função estratégica, ou seja, alimentam, fortalecem e informam sobre uma dada representação, uma maneira de ver os sujeitos sociais, desclassificatória. Peter Burke afirma que os mitos são histórias com funções sociais, eles dão um “alvará” para o presente: “Ou seja, a história fictícia desempenha a função de justificar alguma instituição no presente e, desse modo, manter sua existência”. (BURKE, 2002, 141-142).

### **Análise das mulheres indígenas representadas nas gravuras *Caramuru e sua Consorte Paraguacu e Aldeia dos Tapuia* presentes na Coleção Geração Alpha**

As imagens recortadas, às quais serão brevemente analisadas fazem parte do livro didático de História do 7º ano do Ensino Fundamental, pertencente à Coleção Geração Alpha, aprovada pelo PNLD para o triênio 2020-2022. O livro foi produzido pela editora SM Educação, sendo de autoria da historiadora Valéria Vaz<sup>9</sup>. Através do Guia PNLD, a referida

---

<sup>9</sup> Licenciada em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp); especialista em



coleção foi avaliada positivamente nos aspectos gráficos, imagéticos e temáticos, em especial, “inserindo os conteúdos referentes à presença e ao protagonismo desses grupos [indígenas e afro-brasileiros] na história, tanto de uma perspectiva mais geral, como da sua presença na História nacional.” (BRASIL, 2020).

Os conteúdos relacionados à temática indígena estão na Unidade 4, intitulada “Povos do Continente Americano”, na Unidade 6, “Espanhóis e Ingleses na América”, na Unidade 7, “Portugueses e Holandeses na América”, e, por último, na Unidade 9, com o título “Expansão da América Portuguesa”. A Coleção é organizada em quatro volumes, cada um desses volumes conta com nove capítulos e na abertura de cada um dos capítulos propõe uma “Leitura de Imagem”, com perguntas que busquem “analisar” essas fontes visuais. Além disso, na coleção encontra-se a seção das “Atividades”, e “História Dinâmica”, esta última visa contribuir com conteúdo “extra” da temática do capítulo específico.

No geral, há no livro um total de 41 imagens relacionadas aos povos indígenas, sendo distribuídas da seguinte forma: 18 imagens presentes na Unidade 4; 11 imagens na Unidade 6; apenas 05 na Unidade 7; e, por último, 07 imagens presentes na Unidade 9. É importante destacar que dentre essas imagens são representados, em sua maioria, objetos dos/as indígenas, os próprios povos indígenas e suas diferentes etnias, gravuras, pinturas e mapas referentes à temática em si.

Sendo assim, o recorte para as imagens das mulheres indígenas se tornou muito mais limitado, tendo vista que as imagens que contam com a presença/representação da mulher indígena são em um total de apenas 12 imagens. A escolha das duas pinturas para realizarmos a análise – *Caramuru e sua consorte Paraguaçu* e *Aldeia dos Tapuia* – se deu principalmente por conta da autoria, com dois artistas europeus que buscaram representar, a partir de suas ideias, seus contextos, o indígena estereotipado, a mulher indígena como um objeto, questões estas que podem potencialmente ser trabalhadas na sala de aula, chamando atenção dos estudantes para a origem da imagem – “De onde é esta gravura? Por que o indígena foi representado dessa forma nessa época?”. Portanto, problematizamos a (in)visibilidade do protagonismo das mulheres indígenas, sobretudo propagação de imagens estereotipadas nos



recursos imagéticos que foram analisados a partir da mobilização da perspectiva da epistemologia decolonial do gênero.<sup>10</sup>

Nossas reflexões sobre a decolonialidade estão fundamentadas nos teóricos latinos do grupo Modernidade/Colonialidade<sup>11</sup>. Em “*Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade*”, o semiólogo argentino Walter Mignolo faz uma reflexão de como a modernidade se legitima como epistemologia verdadeira através da colonialidade e vice-versa. Segundo ele, a “modernidade é uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar suas conquistas [...]” (MIGNOLO, 2017, p.02). Para o autor, a “Matriz Colonial do Poder” (MCP), gera as diversas colonialidades globais:

A colonialidade, em outras palavras, é constitutiva da modernidade– não há modernidade sem colonialidade. Por isso, a expressão comum e contemporânea de “modernidades globais” implica “colonialidades globais” no sentido exato de que a MCP é compartilhada e disputada por muitos contendores: se não pode haver modernidade sem colonialidade, não pode também haver modernidades globais sem colonialidades globais. Consequentemente, o pensamento e a ação descoloniais surgiram e se desdobraram, do século XVI em diante, como respostas às inclinações opressivas e imperiais dos ideais europeus modernos projetados para o mundo não europeu, onde são acionados (MIGNOLO, 2017, p. 02-03).

Mignolo traz, a partir de Quijano, o conceito de colonialidade do poder, fundamentado na ideia de “raça”. Como reforça Quijano, “a ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados.” (QUIJANO, 2000). Sendo assim, a colonialidade do saber surge como uma proposta intrínseca à do poder, mas dessa vez, ela é identificada pela tentativa de dominação dos conhecimentos, amplamente cortados pela epistemologia eurocêntrica. A colonialidade do saber “se refiere al efecto de subalternización, folclorización o invisibilización de una multiplicidad de conocimientos que no responden a las modalidades de producción de conocimiento occidental.” (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 138).

<sup>10</sup> A teoria da Decolonialidade surgiu com o grupo de estudos Modernidade/Colonialidade (1994) que conta com autores/as que questionam a epistemologia colonial-moderna europeia e busca descolonizar esse conhecimento tido como “verdadeiro” e focar em conhecimentos outros, ou seja, daqueles que historicamente foram subjugados.

<sup>11</sup> O grupo foi formado em 1993, e por meio de discussões, publicação de artigos científicos, diálogos e seminários, proporcionou, em 2005, a criação de sua marca: o termo decolonialidade.



É certo que, com os processos da colonialidade do poder e, conseqüentemente do saber, a matriz colonial procurou estereotipar os papéis dos povos não-europeus. María Lugones traz à tona seu conceito de colonialidade do gênero.

Dada la colonialidad del poder, creo que también podemos afirmar que contar con un lado oculto/oscuero y con un lado visible/claro es característico de la co-construcción entre la colonialidad del poder y el sistema de género colonial/moderno. Problematizar el dimorfismo biológico y considerar la relación entre el dimorfismo biológico y la construcción dicotómica de género es central para entender el alcance, la profundidad, y las características del sistema de género colonial/moderno. La reducción del género a lo privado, al control sobre el sexo y sus recursos y productos es una cuestión ideológica presentada ideológicamente como biológica, parte de la producción cognitiva de la modernidad (LUGONES, 2008, p. 93).

Colonialidades: poder, saber, ser e gênero. Os estudos decoloniais tornaram, ao longo do tempo indispensáveis para deixar de pensar e agir baseando-se em padrões e estereótipos eurocêtricos. Em relação ao “agir decolonialmente”, Walter Mignolo ressalta que:

Para seguir nessa direção, precisamos mudar os termos da conversa. Mudando os termos da conversa, e não apenas o conteúdo, significa pensar e agir descolonialmente. Muito precisa ser feito, mas a crescente sociedade política global indica que as opções descoloniais aumentarão exponencialmente, e assim contribuirão para remapear o fim da estrada para a qual a civilização ocidental e a matriz colonial de poder nos levaram. Mais uma vez, a meta das opções descoloniais não é dominar, mas esclarecer, ao pensar e agir, que os futuros globais não poderão mais ser pensados como um futuro global em que uma única opção é disponível; afinal, quando apenas uma opção é disponível, “opção” perde inteiramente o seu sentido. (MIGNOLO, 2017, p. 14).

As colonialidades estão presentes em todo lugar. Os primeiros passos a serem dados é, inclusive, fazendo análises a partir da epistemologia decolonial e desconstruindo as verdades estabelecidas a partir da perspectiva eurocêntrica e etnocêntrica.

Walter Mignolo (2017) explica que a colonialidade é constitutiva da modernidade: “não há modernidade sem colonialidade”. Em contraponto, “o pensamento e a ação descoloniais surgiram e se desdobraram, do século XVI em diante, como respostas às inclinações opressivas e imperiais dos ideais europeus modernos projetados para o mundo não europeu.” (MIGNOLO, 2017, p. 02). Não há opressão sem resistência.

Para as análises das duas figuras selecionadas para este trabalho, optou-se por mobilizar alguns autores da Semiótica, ou seja, do método do “quadrado semiótico”, de Eric Landowski (1982) que parte das observações das posições dos sujeitos inseridos na imagem, ao mesmo



tempo em que interagem entre si. É a partir dessa interação (ou não) de sujeitos que o discurso semiótico é percebido, destacando o grau de visibilidade dos elementos incluídos na tela. Já no campo da semiótica plástica, Greimas (1992) utiliza as técnicas da figuratividade<sup>12</sup>, ou seja, uma análise das imagens enquanto textos visuais a partir de concepções de verdade, mentira ou segredo, importantes elementos do discurso figurativo do conteúdo. Circe Bittencourt (1997) também ressalta a necessidade de se separar a imagem do texto e da legenda e propõe caminhos metodológicos importantes para a análise da imagem, tais como “quem produziu essa imagem?”, “qual o seu contexto histórico?” (BITTENCOURT, 1997, p 37). Portanto, a partir dessas metodologias se tornou possível enriquecer o momento de investigação dessas imagens, não somente visando conhecer o seu contexto, mas também analisar até mesmo os mais “simples” elementos presentes nas telas, que neste caso são considerados como os mais importantes para a reflexão e a problematização das imagens femininas dos povos originários.

Figura 1 – AUTOR DESCONHECIDO. *Caramuru e sua consorte Paraguaçu*. Gravura, s. d.



<sup>12</sup> A figuratividade é uma ideia desenvolvida pelo semiólogo Algirdas Greimas, na qual analisa elementos imagéticos nos sentidos vertical e horizontal, juntamente com luzes, cores, sombras, entre outros aspectos.



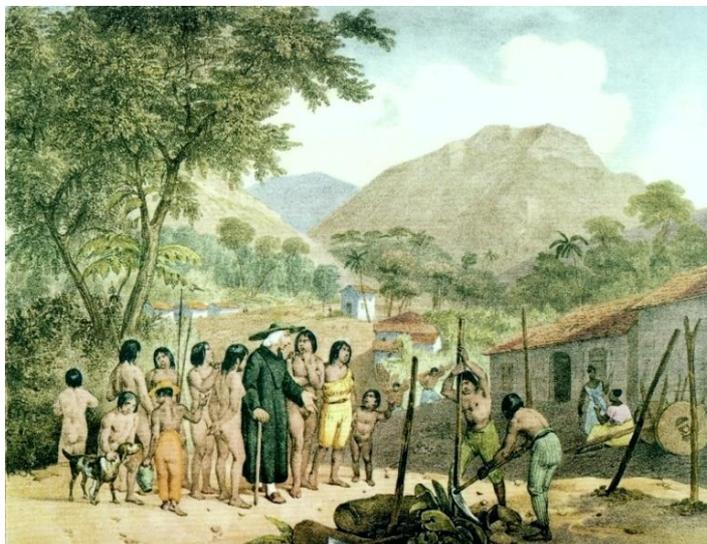
A figura 1 é uma gravura de um autor desconhecido que foi colocada no Capítulo 1 “Indígenas no Brasil e estrangeiros europeus” da Unidade 7 da edição, na página 169. Sendo mais uma pintura representativa do século XVI encontrada dentre várias ilustrações presentes em livros didáticos de História, esta apresenta o colonizador português Diogo Álvares Correia, e “ao seu lado” a indígena tupinambá nomeada “Paraguaçu”. Com cores fracas e quase sem detalhes, a paisagem é representada com algumas árvores e vales ao fundo, enquanto as duas personagens estão sentadas num tronco de madeira.

Partindo de uma concepção representativa da imagem, pode-se analisar, primeiramente, que mesmo as duas pessoas estando lado a lado, o que determina o sentido horizontal deste quadrado semiótico é justamente o colonizador. Os olhares, tanto o da própria “Paraguaçu”, representada na imagem, quanto daqueles que veem a gravura, se direcionam precisamente ao português, enquanto a mulher indígena é percebida como aquela que está “ao lado” dele. A posição central de Diogo Álvares diz muito. No decorrer do processo de colonização, as colonialidades do poder, do saber, do ser já eram determinantes. Neste caso, na gravura, provavelmente feita por um europeu, é possível perceber uma “hierarquia dicotômica entre humano e não-humano como a dicotomia central da modernidade colonial [...] veio acompanhada por outras distinções hierárquicas dicotômicas, incluindo aquela entre homens-mulheres.” (LUGONES, p. 936).

Sendo assim, o sentido que essa imagem passa não é o de companheirismo (comumente interpretada dessa forma), mas sim de aproximação de interesses ao “exótico”. A dominação do colonizador sobre a “mulher indígena” já começa pela sua nomeação, tendo em vista que “fêmeas eram julgadas do ponto de vista da compreensão normativa como ‘mulheres’ [...] desse ponto de vista, pessoas colonizadas tornaram-se machos e fêmeas.” (LUGONES, 2010, p. 937). O ser colonizado à moda europeia dominante ficou à mercê de uma lógica que criou uma forma de dominação partindo de termos como “homem” e “mulher”, e paralelamente a isso sua hierarquização. Portanto, Paraguaçu, aos olhos da colonialidade de gênero é: “não-civilizada, não-humana, não-civilizada-humana-mulher”. Numa linha abissal, o colonizador português, homem, branco, europeu, civilizado, hétero, está no ápice do espectro da luz, enquanto Paraguaçu, “mulher” indígena, latina, “não-civilizada” se encontra na escuridão desse mesmo espectro.



Figura 2 – RUGENDAS, Johann Moritz. *Aldeia dos Tapuia*. Gravura, 1835.



A figura 2 é uma gravura de Johann Moritz Rugendas, pintor alemão que chegou ao Brasil no século XIX. A ilustração está presente no capítulo 1 intitulado “O processo de interiorização”, da Unidade 9, página 223. Diferentemente da primeira gravura analisada, “Aldeia dos Tapuia” é uma obra feita por um artista europeu, logo carrega suas verdades, sua moral, seu poder de dominação e suas colonialidades. Mesmo sendo uma coleção de livros didáticos de 2020, ou seja, recente, permanecem presentes gravuras que inconscientemente vangloriam a dinâmica europeizada e, conseqüentemente, mantêm seu grau de dominação, haja vista que nenhuma forma de problematização é levantada.

Partindo para uma breve descrição, podemos perceber, pelo próprio nome da obra, que se trata de um vilarejo, ou “aldeia”. Ao fundo, nota-se algumas poucas casas e uma mais à frente em destaque, envoltas num espaço de natureza, com muitas árvores, vales e serras. Além disso, vemos muitos/as indígenas que provavelmente habitam aquele lugar, juntamente com um missionário religioso. Estão presentes também, algumas escravizadas conversando enquanto dois indígenas trabalham com enxadas.

É importante destacar que esta gravura tem bem mais planos e detalhes para se analisar, comparando com a figura 1, já analisada. Enquanto cito o plano horizontal do quadrado semiótico na primeira imagem, neste caso a pintura de Rugendas pode ser analisada nos dois sentidos: tanto horizontalmente, quanto verticalmente. É a partir dessa expansão do quadro, que



é possível entender quais sentidos essa imagem tem e quais foram as intenções de quem a fez e o porquê de ter produzido dessa forma.

Para fugir do sentido lógico europeizado de Rugendas, vamos analisar não pelo foco da obra, mas sim pelas extremidades. No plano maior, ou seja, horizontal, a quase que inexistente presença das mulheres indígenas, nitidamente desfocadas, dão apenas o sentido quantitativo de colonizados/as, tendo em vista que as missões feitas pelos padres tinham como objetivo converter o máximo de não-humanos possível. Sendo assim, o desfoque das indígenas, principalmente em relação a seus rostos é perceptível, e no geral, é algo comum dentre as gravuras presentes na Coleção Geração Alpha, já que se trata de mais uma imagem que apresenta mulheres indígenas ao redor do colonizador.

O plano vertical da gravura diz respeito às escravas que estão na outra extremidade da obra. Também no sentido de um recorte racial, mulheres negras, assim como as indígenas sempre foram anônimas, e num quadro europeu não seria diferente. A colonialidade do gênero, imbricada à colonialidade do ser, fez com que a existência dessas não-humanas-mulheres fossem automaticamente ignoradas, isso porque o colonizado é o “elemento corrosivo de tudo o que o cerca, elemento deformador, capaz de desfigurar tudo que se refere à estética e à moral, depositário de forças maléficas.” (FANON, 2003, p. 35-36). Dessa forma, a verticalização do quadro, ora desfocada, ora sem luzes e sem destaque algum nos remete ao sentido literal do vertical: hierarquização, e neste caso, de raça e gênero.

O eixo central e com mais luz é claramente o missionário religioso. Com a tarefa de catequizar os povos originários da região, estes tinham o papel de salvar as vidas perdidas dos não-humanos. O missionário, ao contrário das demais personagens, é o foco, não só pelo simples fato de estar com roupas, mas pela circuncisão que este foi representado. Mais uma vez, mulheres indígenas são caracterizadas pela “passividade”, são sempre aquelas que não se negam a qualquer violência epistêmica ditada pelo europeu colonizador, pois estão sempre ao redor deles, servindo-os, como se fossem objetos descartáveis. A passividade das “anônimas” do quadro, sua homogeneidade enquanto grupo racial são pontos representados na obra que se voltam a “um sistema de gênero que “é não só hierárquica, mas racialmente diferenciado, e a diferença racial nega humanidade e, portanto, gênero às colonizadas” (LUGONES, 2010, p. 942).



“Gênero às colonizadas” resume bem o modo de exclusão das mulheres indígenas ao longo da História. O sentido que a obra de Rugendas apresenta é cheio de colonialidades, seja num sentido horizontal, quanto vertical, a necessidade de criar um eixo de destaque (o missionário) é o ponto crucial para o intuito da continuidade do colonialismo, e como apresenta Maldonado Torres (2007) “O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo [...] a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno.”

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro didático, sem dúvidas, ainda permanece como o principal meio didático para a maioria dos/as estudantes no Brasil. Ao mesmo tempo em que fornece um amplo auxílio no processo de ensino-aprendizagem, ainda mantém elementos gentrificados, principalmente quando se trata do livro didático de História, o qual aborda e enfatiza direta e indiretamente, uma História europeizada, branca e única, excluindo quaisquer epistemologias dos povos originários do nosso país e de outras minorias.

O colonialismo deixou de existir, mas as colonialidades permaneceram. As imagens escolhidas e analisadas da Coleção Geração Alpha, são exemplos da performatividade das colonialidades de gênero, poder, do saber e do ser. Nesse sentido, a partir dos recortes de gênero e raça, podemos notar que a maioria do conteúdo imagético da Coleção são imagens produzidas por europeus, que exaltam o processo de colonização e exprime as demais culturas.

Além disso, na gama de recursos visuais, os povos indígenas aparecem sempre à sombra dos títulos dignos da História Única, a qual diminui a quantidade de imagens que representam indígenas ou aspectos de sua cultura, e principalmente, de mulheres indígenas. As duas pinturas analisadas nessa pesquisa nos dizem muito. Retratam as mulheres indígenas como esboços, sem importância, como se fossem mais um rabisco acidental do pintor. “Gênero às colonizadas” é, antes de tudo, distinguir o que é ser humano e o que não é, afirmar que “Paraguáçus” são nomeadas para servirem ao interesse do “exótico”.

Ao entrar em contato com essas gravuras os estudantes e/ou professores muitas vezes podem ignorar a potencialidade representativa do imagético dessas mulheres. Portanto, é a partir de metodologias da imagem que torna viável a oportunidade de levantar questionamentos no ambiente escolar a partir do material que se é acessível. Dessa forma, ao discutir os sujeitos centrais da obra, bem como suas particularidades tais como o jogo de luzes e sombras, enfim,



elementos presentes nesse tipo de arte, as habilidades desejadas para se trabalhar a temática – mulheres indígenas – não se limitará somente a menções ou uma simples leitura de legendas, uma vez que através da análise semiótica é possível contribuir para a prática de uma educação anticolonial ativa.

María Lugones, ao discutir sobre a necessidade da categoria “mulheres de cor”, discordou de seu colega de grupo Aníbal Quijano, no qual não incluía as vozes femininas no processo de descolonização, o que nos mostra que para descolonizar, tanto num sentido mais geral, quanto no ensino de História, é preciso dar vozes às mulheres indígenas e todos/as aqueles/as que representaram o/a “outro/a” por séculos. Com a latinidade presente no Ensino de História, será possível promover a resistência de toda a *Abya Yala*.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANIWA, Gersem. Educação para o manejo do mundo. **Articulando e Construindo saberes**, v. 4, 5 ago. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/racs/article/view/59074>. Acesso em: 12/09/2020.

BRASIL. **Guia do livro didático**. PNLD 2020: História. Brasília: Ministério da Educação Básica. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/13410-guia-pnld-2020>>. Acesso em 19/01/2020.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: \_\_\_\_\_ (org.). **O Saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

\_\_\_\_\_; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Apresentação da Revista História Hoje**. Vol. 1 nº 2. ANPUH – Brasil, 2012.

BURKE, Peter. **História e teoria social**. São Paulo: UNESP, 2002.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. n2, 1990, p.177-229.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n.3, 2004, p.549-566.

COELHO, Marcos Cezar; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Paradoxos do protagonismo indígena na escrita escolar da História do Brasil. **Tempo e Argumento**. Florianópolis, v.10, n.25, p.464-488, jul./set. 2018.

FANON, Frantz. **Los condenados de la tierra**. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.



FREIRE, Ribamar Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre os índios. **Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano**, n.1, 2000, p.17-33

GERAÇÃO Alpha **História**: Ensino Fundamental: Anos Finais: 7º ano. Organizadora SM Educação, Valéria Vaz, 2ª ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

GREIMAS, Algirdas Julien; FONTANILLE, Jacques. **Semiótica das paixões**. Tradução de M. J. Coracini, São Paulo: Ática, 1992.

GROSGOUEL, RAMÓN. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: **Decolonialidade e Pensamento afrodiáspórico**. Org. Joaze Bernadino-Costa, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel. 2 ed. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2019.

LANDOWSKI, Eric. **A sociedade refletida**. Ensaios de sociosemiótica I. Tradução de E. Brandão, São Paulo-Campinas: Educ-Pontes, 1992.

LIMA, Jorge Ferreira. **O indígena no livro didático**: possibilidades e desafios no uso da linguagem imagética no ensino de história. 2016, 118f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins, 2016.

LUGONES, María. **Colonialidad y Género**. Bogotá: Tabula Rosa, n. 9, junio, 2008, p. 75-101.

\_\_\_\_\_. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**. Originalmente Revista Hypatia, v. 25, n. 4, 2010.

MAUAD, Ana Maria, Sobre as imagens na história, um balanço de conceitos e perspectivas. **Revista Maracanan**, vol. 12, n.14, jun/jul 2016, p. 33-48.

MIGNOLO, Walter D. **Colonialidade**: o lado mais escuro da modernidade. Trad. Marco Oliveira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 32, nº 94, jun, 2017, p. 01-18.

MORAES, Didier Dias de. **Design de Capas do Livro Didático**: a editora Ática nos anos 1970-1980. São Paulo: Edusp, 2017.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**, v.23, n.3 (69), set./dez. 2012. p. 51-66.

\_\_\_\_\_. O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de história**: sujeitos, saberes, práticas. Rio de Janeiro: Mauad, 2007. p. 137-147.

ORLANDI, Eni Pulcinelli, **Terra à Vista**: discurso do confronto velho e novo mundo. Campinas: Unicamp, 1990.



QUIJANO, Aníbal. Capítulo de Aníbal Quijano. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciências sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires, CLACSO, 2000.

RESTREPO, Eduardo. ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial**: fuentes, conceptos y cuestionamientos. 1ª Ed. Popayán. Editorial Universidad del Cauca, 2010.

TEIXEIRA, Lúcia. **Quem é esse povo?** In: BARROS, Diana Luz Pessoa de. Os Discursos do Descobrimento (org.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, FAPESP, 2000.

**Artigo recebido em: janeiro/2023**

**Artigo aceito em: maio/2023**