

O INDÍGENA NO LIVRO DIDÁTICO: memórias e identidades nas terras do Pará

Maurício Ramos LINDEMEYER

Universidade da Amazônia e Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará
E-mail: mrlindemeyer@hotmail.com

RESUMO: O livro didático (LD) estabelece um processo de interações escola-aluno. Nesse processo, as identidades que o LD agencia podem interferir nas concepções de gênero, etnia, níveis sócio-econômicos. O LD é um mediador na produção das identidades. Atualmente, a legislação brasileira estabelece que os professores indiquem 02 opções de livros que estejam relacionados no PNDL. Infelizmente, estas escolhas nem sempre são respeitadas. O que gera na minha experiência tensão daquilo que se denominou de memórias (POLLAK, 1989). Memórias Coletivas fruto de autoritarismo: o livro recebido na escola não foi o que solicitamos e por portar textos preconceituosos. De outro lado, memórias subterrâneas surgidas na não aceitação de ver o livro como portador da verdade. Este trabalho, então, surge da inquietação e propõe pensar a identidade indígena à luz dos estudos culturais e por meio da análise do discurso foucaultiana. Assim, veremos que identidade e diferença são construídas para assegurar o acesso privilegiado a bens sociais Silva (2009). Disso inscreve-se nossa questão: o indígena é discursivizado enquanto identidade ou diferença? Para respondê-la, analiso o livro “Diálogos”, “Terra e Aldeia dos Wajâpi”; “Xavantes”, de modo a seguir certos discursos em trajetos de sentidos. Constitui-se, portanto, projeto de “ler a leitura” Paulo Freire (2005).

Palavras-Chave: Livro Didático, Indígenas, Leitura.

1-INTRODUÇÃO:

O Livro Didático (LD) nas escolas públicas constitui importante instituição agenciadora de trajetos de sentidos e redes de memórias por mobilizar “certos discursos” de que fala Gregolin:

Certos discursos que circulam na mídia contemporânea produzem uma rede simbólica que forja *identidades* a partir de uma “estética de si” (FOUCAULT, 1994;1995). São práticas discursivas que constituem verdadeiros dispositivos identitários e produzem subjetividades como singularidades *históricas* a partir do agenciamento de trajetos e rede de memórias. (2005, p.9)

Rede de memórias essas, como afirma a autora, que se tornam “verdadeiros dispositivos identitários e produzem subjetividades como singularidades *históricas*”. Assim, as identidades são construídas pelo acionamento de sentidos, os discursos, no solo da história. Para utilizar outras palavras que tratam sobre cultura nacional: “uma cultura nacional é um discurso- um

modo de construir sentidos que influencia e organiza nossas ações quanto à concepção que temos de nós mesmos” Hall (2011, p.51)

Deste modo, podemos entender que as identidades não valem pelo que seriam *a priori*, mas pela tensão histórica entre as culturas levada a efeito, em boa medida, pela materialidade dos discursos. Discursos esses que, segundo a Semiologia Histórica, “estão imbricados em práticas não-verbais, o verbo não pode mais ser dissociado do corpo e do gesto, a expressão pela linguagem conjuga-se com aquela do rosto, de modo que não podemos mais fragmentar linguagem e imagem” (COURTINE, 2011, p.150).

Logo, o caminho de análise que seguirei levará em conta a construção da identidade indígena por meio das memórias sendo solicitadas pelos discursos materializados na comunhão das práticas verbais e não-verbais, portanto, preocupo-me com as visualidades, aqui analisadas à luz dos teóricos dos estudos culturais dialogando com a análise do discurso de vertente foucaultiana. Textos e imagens passam, ressalta-se, a ser visualidades para me ajudar a responder a seguinte questão: o indígena é discursivizado enquanto identidade ou diferença?

Para tanto, lançarei mão da análise de duas visualidades do livro didático do 7º ano, coleção “Diálogos”. A primeira é intitulada de “Terra e Aldeia dos Wajâpi”, páginas 121-124 e a segunda recebe o título de “Xavantes têm regras próprias”, página 246.

Por fim, a análise será dividida em duas seções. Na primeira, **2- Livro Didático de Língua Portuguesa: tensão entre memórias**, analiso as memórias e tensões geradas pelo livro didático na escola pública e, na segunda, **3-O indígena no livro didático: memórias da identidade ou diferença?**, reflito sobre a construção da identidade e da diferença por meio dos trajetos de sentidos das duas visualidades.

2- LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: tensão entre memórias

Não podemos existir fora de uma interação de tensões. Mesmo aqueles que vivem passivamente não escapam a certa dose de tensões. Frequentemente, há uma recusa de tensões, mas essas tensões devem ser, de um lado, aceitas, de outro, compreendidas na sua razão de ser. De fato, creio que uma tarefa da pedagogia radical é esclarecer a natureza das tensões e a maneira de melhor lidar com elas. PAULO FREIRE (2011,p.82)

Nessa seção, irei tratar sobre as memórias movimentadas na existência dos Livros Didáticos na escola pública, bem como inseridas nos textos que o material didático porta. Partirei do recebimento do LD da coleção “Diálogos” em minha sala de aula e terminarei levantando a possibilidade de que as identidades agenciadas pelo LD podem acionar tanto

memórias coletivas quanto memórias subterrâneas.

Em 2010, chegam os livros da coleção “Diálogo” enviados pelo PNDL (Programa Nacional do Livro Didático) à minha escola estadual, ainda que não tenham sido um dos dois solicitados por nós professores, conforme orienta o MEC (Ministério da Educação). Isso gerou uma inquietação somada ao fato de que, após conhecê-los, notei que o LD não atendia ao projeto da disciplina que nós professores de Língua Portuguesa construímos. Mais, que o LD traz inúmeros discursos preconceituosos, como analisei em meu trabalho de especialização M.Lindemeyer (2011).

Por essa entrada autoritária e pelos discursos preconceituosos no LD, pude ver que ele se constitui muito mais do que um objeto pedagógico. Constitui-se da tensão entre memórias. De um lado, por aquilo conceituado como memória coletiva Halbwachs (2006), o que seja: memória vinda da construção de uma memória em comum de uma sociedade, pela seleção das lembranças e dos significados comuns sobre elas. Nela estaria envolvida a conciliação entre memória coletiva e memória individual, a fim de construir uma comunidade de pertencimento, em que seus membros se sintam pertencentes à dada comunidade por partilharem das mesmas lembranças e de atribuir os mesmos significados a elas. Os sentidos se tornam hegemônicos

Em nosso caso, a memória coletiva seria os sentidos acionados pela afirmação de ser da competência do professor a escolha do livro didático, que o livro didático é um benefício concedido ao governo federal para os alunos, tanto que testemunhei muitos pais reclamando com o que imaginam ser demora da entrega dos LD's, quando não ocorre na primeira semana de aula, ou nas reclamações deles quando o professor utiliza outros recursos de ensino-aprendizagem que não o livro, etc. Além disso, o LD torna-se meio da memória coletiva, já que ele passa a ser a única agência portadora de verdades:

(...) raramente são permitidas, em aula, outras leituras que não sejam a do professor, ou melhor, do livro didático que o professor lê e respeita, portador da verdade, como representante fiel da ciência, já que constitui, muitas vezes, o único suporte teórico do conhecimento do professor e das aulas por ele ministradas. Coracini (2002, p.19)

Mas, em uma perspectiva diferente à de Halbwachs, teríamos a possibilidade da disputa entre memórias vinda de abordagens construtivistas como a pensada por Pollak:

Aplicada à memória coletiva essa abordagem irá se interessar, portanto pelos processos e atores que intervêm no trabalho de constituição e de formalização das memórias. Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de

memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominantes, se opõem à “memória oficial”, no caso a memória nacional. Num primeiro momento, essa abordagem faz da empatia com os grupos dominados estudados uma regra metodológica e a reabilita a periferia e a marginalidade. (...). Por outro lado, essas memórias subterrâneas que prosseguem seu trabalho de subversão no silêncio e de maneira quase imperceptível afloram em momentos de crise e sobressaltos bruscos e exacerbados. A memória entra em disputa. (1989, p.4)

Nesse caso, tanto o LD como os textos que porta podem ser contestados. Não há uma única rede de memória que poderia ser solicitada, mas há também memórias vindas das culturas desprestigiadas que se colidem com as memórias hegemônicas, ou seja, são as memórias subterrâneas. Por exemplo, quando enviei um e-mail ao Ministério da Educação sobre o não envio de um dos LD por nós professores solicitado, ou quando questionávamos, professor e alunos, preconceitos presentes nos textos e atividades que líamos. Vejamos um texto do livro didático da coleção diálogos questionado por professor e alunos em nossa sala de aula:

Figura 1: Tirinha escaneada do Livro Didático



Cedraz. Xaxado. Em jornal A Tarde. Salvador, 12/1/2004

Fonte: Livro “Diálogo”(2009, p.122)

- “1. O que dá o tom de humor à tirinha?
 - 2.No primeiro quadrinho a morte se dirige a Zé Pequeno e diz o que deseja. Que reação ela esperava de Zé Pequeno e como ele reage à chegada da Morte?
 3. Leia a fala do personagem Zé Pequeno. A linguagem empregada em sua fala está adequada? Ajuda na caracterização do personagem? Justifique a sua resposta?
 4. Agora releia as frases que produzem a fala da personagem Morte.
 - a) que recurso lingüístico, além da imagem, possibilita ao leitor a que ele se dirige?
 - b) Que palavra é empregada por Zé Pequeno para referir-se a ele mesmo?”
- Idem (p.123)

Esse texto e proposta de atividade do livro didático da coleção “Diálogos”, livro da mesma coleção que servirá para nossa analisada da construção da identidade indígena, oferece

possibilidade de percepção das memórias coletiva e subterrânea no processo de ensino de leitura. Caso optássemos por seguir a memória coletiva, poderíamos ler junto com os alunos o humor surgindo do inesperado, em que sem tem mais medo do trabalho do campo do que da morte. Todavia, aliando-me a uma leitura radical proposta por Paulo Freire, entendo que “nada é mais importante do que olhar o olhar novamente para o papel de uma percepção do perceber, de pensar sobre o pensamento, de interpretar nossas interpretações” Berthoff In Freire & Marcelo (2011, p.11). Por isso, na categoria de professor que se pretende reflexivo e democrático, propus para os alunos que tentássemos ler de modo a “olhar o olhar” a “interpretar nossas interpretações”, isto é, uma leitura que convocasse nossas memórias subterrâneas. Eu e os alunos produzimos uma leitura do olhar e um olhar da leitura na qual vimos que o texto movimentava discursos depreciativos sobre as pessoas do campo, a qual é tratada como preguiçosa ou ainda, a qual tem que fazer um trabalho extremamente rude, por isso teria mais medo desse trabalho do que da morte e, nessa segunda possibilidade de leitura, estabilizando um imaginário em que os trabalhos da cidade são melhores do que os do campo.

Por tudo, precisamos entender o LD como objeto de cultural e veículo de discursos que se constrói em um solo de “interação de tensões” sendo tarefa, então, de “da pedagogia radical é esclarecer a natureza das tensões e a maneira de melhor lidar com elas.” PAULO FREIRE (2011,p.82)

3-O INDÍGENA NO LIVRO DIDÁTICO: memórias da identidade ou diferença?

Nessa secção, refletirei sobre a construção da identidade indígena no livro didático “Diálogo”, 7º ano, pela análise do discurso de duas visualidades: “Terra e Aldeia dos Wajâpi”, páginas 121-124 e “Xavantes têm regras próprias”, página 246. Tais “textos” foram escolhidos por tratarem do tema indígena e por estarem no mesmo livro didático, o que nos permite pensar sobre um trajeto de sentidos entre ambos.

Colocados à luz das reflexões levantadas pelos teóricos dos estudos culturais, buscaremos perceber como se dá a relação da construção da identidade indígena na Era que atravessamos, a “pós-modernidade”.

Ainda que nosso momento seja marcado por “não parecer haver nome próprio além do atual e controvertido deslizamento do prefixo “pós”: *pós-modernidade, pós-colonialismo, pós-feminismo...*” Bhabha (1998: 19), pode-se entendê-lo como aquele momento histórico-cultural em que os sentidos identitários estão em constante movimento e alinhados na imbricação entre as culturas, isso nos obriga a perceber que:

O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de pensar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses “entre-lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação- singular ou coletiva- que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade. Idem ibdem (p.20)

Seguindo a proposta inovadora do autor, deveríamos pensar os processos identitários tomando os “entre-lugares” entre as comunidades de pertencimento. Não se é pelo lugar que “originariamente” se habitou, ou não se é *a priori*, nós estamos sendo por estarmos “embebidos do outro”, imbricados; logo, a identidade enquanto essência de um povo não existe.

Levando essa reflexão para as visualidades do LD, podemos apresentar, primeiramente, o texto “Terra e Aldeia dos Wajãpi”, páginas 121-122 seguidos de algumas questões do livro:

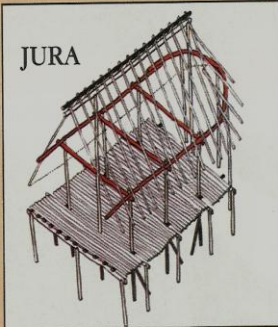
a) Texto “Terra e Aldeia dos Wajãpi”

TERRA E ALDEIAS DOS WAJÃPI


Wajãpi é o nome de um grupo indígena que vive na fronteira entre o Brasil e a Guiana Francesa. No lado brasileiro, os Wajãpi vivem em 48 aldeias, dentro de uma terra demarcada, no estado do Amapá.

Cada aldeia tem um formato diferente. As casas estão dispersas no espaço limitado pelo igarapé e pelas roças, deixando livre uma praça, chamada de *okara*, onde se realizam as festas comunitárias.

A agricultura é uma atividade central na vida dos Wajãpi. Queimar e limpar as roças são atividades coletivas, nas quais um chefe de família é ajudado por outros membros da comunidade, num sistema de mutirão denominado *pusirô*. Já o plantio e a colheita são atividades das mulheres, cada uma na sua própria roça.



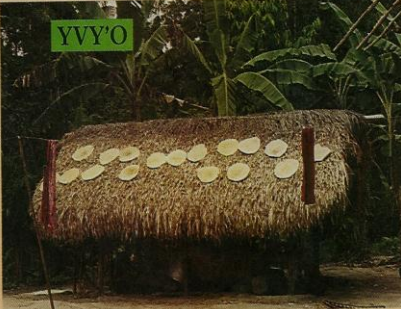
JURA



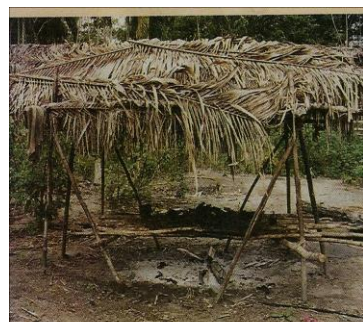

OVI RENA [GRAMPOS]

Cobertura pronta com acabamentos da cumeeira

Desenho isométrico da casa jura pronta.



YVY'O



Os Wajãpi, que falam uma língua Tupi-Guarani, chamam suas casas de *oka*. A casa *jura* é o maior tipo de casa, leva mais tempo para ser construída. Para subir na casa, é preciso subir na escada *jura*, que é retirada sempre que a família viaja. A cobertura das casas, feita de folhas que são costuradas



uma a uma, é muito bem-acabada e serve de proteção contra as intensas chuvas da região amazônica.

Geralmente, as casas *jura* têm outra casa menor por perto (do tipo *yvy'o*), que serve de casa de cozinha. Nela são preparados os beijos de mandioca (que secam por cima da palha da casa), a farinha, a caça ou peixe moqueados, as bebidas. Ali também são guardados diversos utensílios.

Já os *tapaina* são pequenas construções que podem ser cozinhas menores com jirau baixo (um tipo de “estante”) para moquear carne de caça ou para ralar mandioca. Pode ser também uma casa provisória, onde se dorme enquanto a construção da casa *yvy'o* ou *jura* não terminou.

Fonte: “Diálogo” (2009, p.120-121)

b) Questão “a”:

Figura 3: escaneado do Livro Didático

- a) Na comunidade ou região onde você mora, há algum costume ou hábito semelhante aos dos índios Wajãpi? Qual? *Resposta pessoal.*

Fonte: “Diálogo” (2009, p.123)

c) Questão 2, “a” e “b”

Figura 4: escaneado do livro Didático

2. O texto contém várias informações sobre uma aldeia Wajãpi.
- a) Que informação sobre esses índios você achou mais interessante?
Resposta pessoal.
- b) Na sua opinião, esse texto é importante para o leitor? Por quê?
Resposta pessoal. Sugestão: Sim, traz informações sobre os índios, sobre outros hábitos, outras culturas que fazem parte da diversidade brasileira, ampliando a visão e o conhecimento do leitor.

Fonte: “Diálogo” (2009, p.123)

As visualidades das páginas 121 e 122 assumem um caráter informativo ao tratar sobre a comunidade indígena Wajãpi. Dizem onde moram e como são feitas suas habitações. E, nas questões que seguem, indaga-se se “há algum costume ou hábito semelhante aos dos índios” e, por fim, a letra b) traz sugestão de resposta sobre a importância do texto: “Sim, traz informações sobre os índios, sobre *outros hábitos, outras culturas, ...*”.

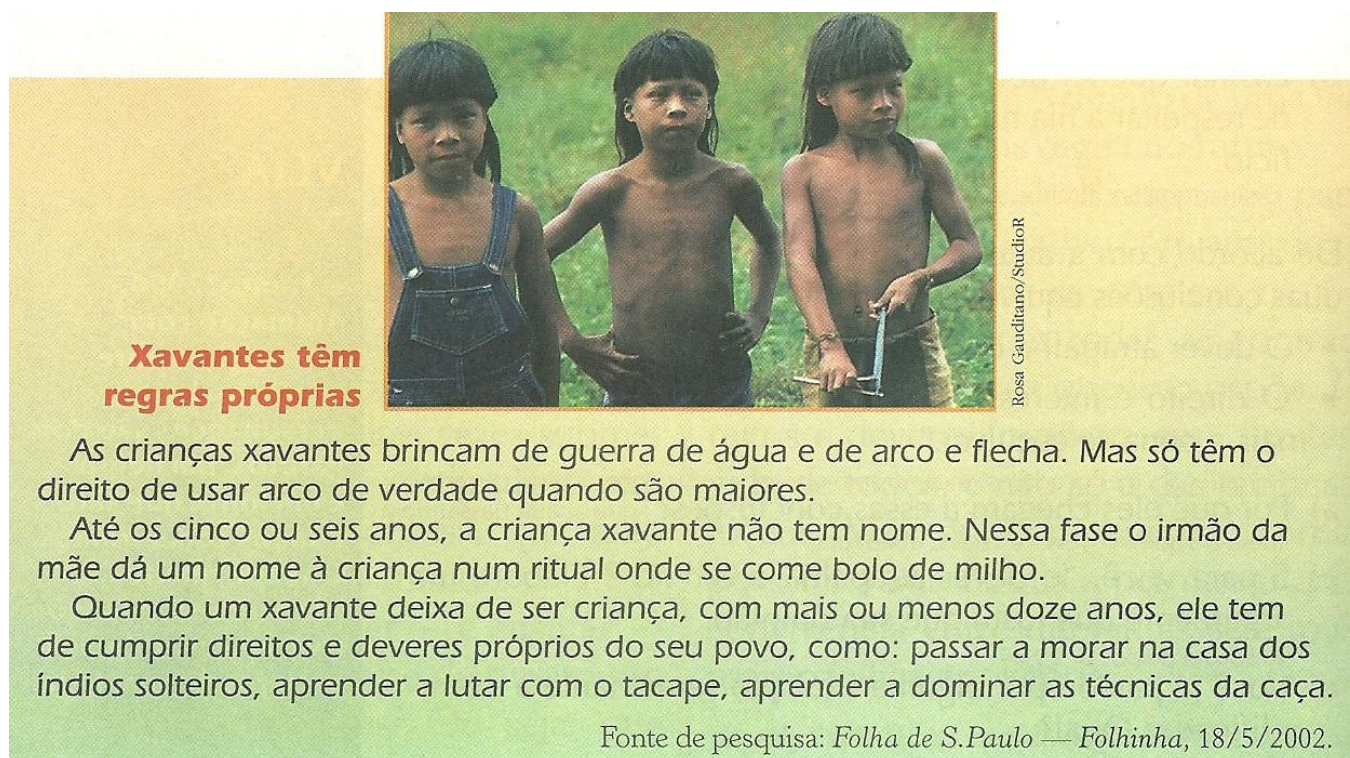
Os sentidos sobre as comunidades indígenas são corporificados pelas imagens das habitações, pelos gráficos, pela vegetação e pelas comidas, o beiju, assim como pelo silêncio, os corpos dos índios não são discursivizados. Há o silêncio dessa visualidade acompanhado pelo silêncio da escuta. As visualidades falam sobre os índios e nenhum momento na coleção os índios recebem espaço para falar. Além disso, há uma expressão constantemente sendo retomada para tratar das culturas indígenas: “outros” e suas variações. Estabelecem-se, então, duas culturas, aquela que deve ser conhecida, aquela que é a “outra” cultura e a cultura que deve ler a primeira, a cultura do aluno.

Ora, não há identidade sem que se estabeleça a diferença, como analisa Woodward in Silva (2009, p.9) ao pensar sobre os croatas e sérvios: “A identidade sérvia depende, para existir, de algo fora dela: a saber, de outra identidade (croácia), (...) mas que, entretanto, fornece as condições para que ela exista. A identidade é assim marcada pela diferença”. Logo, na produção de sentidos sobre o que se é (ou melhor, se está sendo), identidade e diferença estão imbricadas, por mais que no texto analisado permanece discursivamente postos em lado

diferentes, essa cultura e a “outra” cultura

Analisemos ainda a próxima visualidade:

Figura 5: escaneado do livro Didático



Fonte: “Diálogo” (2009, p.246)

Esse “texto”, que está inserido em um capítulo do LD que trata sobre cidadania, sinaliza para que todos têm direitos e deveres. Os xavantes são trazidos para mostrar que há outras regras e direitos da nossa sociedade. Coerentemente com as informações do texto, a imagem mostra 3 índios, sendo que um deles segura um estilingue que, supostamente pelas informações do texto, seria um brinquedo para as crianças, já que só teriam direito de usar arcos, quando maiores.

No entanto, o texto coloca a cultura xavantes na diferença entre a cultura de quem lê. Cria-se uma noção da identidade e diferença pela prática dos saberes multiculturais. Ou seja, defende-se trajetórias de sentidos em que reconhece-se que há diversas formas de cultura, sem que estabeleça a tensão de que fala Freire (2011) ou de como defende que devam ser narradas as culturas como faz Bhabha (1998) pelos “entre-lugares” que certamente levaria a noção de hibridação de que fala Canclini (2006, p.8) In Fernandes (2011, p.101): “a noção de hibridação implica considerar as intersecções entre culturas e estabelecer como propósito do trabalho das ciências sociais situar-se entre as culturas, nos lugares de cruzamentos, fusões,

conflitos e contradições”.

Deste modo, o livro didático busca promover identidades acionando memórias coletivas, sem estimular que memórias subterrâneas participem do campo de lutas, cujo objetivo não é propriamente a conquista de uma identidade, mas os bens sociais privilegiados que têm acesso os grupos que assumem a identidade hegemônica, conforme afirma Silva:

Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes. (2009, p.81)

Portanto, não me parece que o livro construa identidade indígena, mas sim que pelas memórias trazidas para legitimar os sentidos das visualidades, o livro ajude a construir a identidade do aluno pondo as comunidades indígenas na posição passiva da diferença.

4-CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Pelo trajeto de como lemos e do modo como olhamos, é possível observar que as memórias postas em movimento pelo livro didático corporificaram o indígena como o outro no processo da construção da identidade, o da diferença. Diferença promovida no seio do discurso e pela tentativa de certa passividade na relação identitária. Os indígenas foram silenciados pela não discursivização dos corpos, no primeiro texto, junto com a não escuta da palavra, em ambos os textos. Já mais foi dada a possibilidade de escuta para as comunidades indígenas no livro da coleção “diálogos”.

Por outro lado, conforme vimos, a pós-modernidade, sem que saibamos certo o que isso seja, nos coloca inevitavelmente no entre-lugares, as fronteiras como propõe Bhabha (1998) não é o ponto em que algo termina e sim em que nossas identidades começam.

Logo, no LD as memórias coletivas e memórias subterrâneas nascem das fronteiras entre si, o que me provocou, na condição de professor que se pretende reflexivo, buscar junto com os alunos outros trajetos de sentidos como o sinalizado no “texto” que movimentava discursos contra a pessoa do campo. O conflito e a tensão existem apesar do LD. O que me faz pensar que ainda que as culturas indígenas sejam discursivizadas no lado oposto da identidade indígena, isto é, pela enunciação de ser só o outro, apesar disso, há possibilidades de outras leituras e interpretações no LD.

5- REFERENCIAL TEÓRICO:

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Traduzido por: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. BH: Ed. UFMG, 1998.

BELTRÃO, Lúcia santos; GORDILHO, Tereza Cristina S. **DIÁLOGOS: língua portuguesa, 6º ano**. Ed. Renovada. SP: FTD, 2009.

COURTINE, Jean-Jacques. **Discurso e Imagens: para uma arqueologia do imaginário**. In PIOVEZANI, Carlos, CURCION, Luzmara & SARGENTINI, Vanice. Discurso, semiologia e história. São Carlos: Claraluz, 2011.

CORACINI, Maria José (org). **O JOGO DISCURSIVO NA AULA DE LEITURA: 2ª Ed.** Campinas, SP: Pontes, 2002.

FERNANDES, Cíntia SanMartin e HERSCHMAN, Micael Maiolino. **Revisitando Néstor Cárcia Canclini: interculturalidade e políticas culturais para a América Latina**. In: JANOTTI Jr., Jeder e Gomes, Itania Maria Mota. Comunicação e Estudos Culturais (Orgs.). Comonuação e Estudos Culturais. Salvador: UdUFBA, 2011, p. 99-114.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 46ª Ed. São Paulo; Cortez, 2005

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Formação discursiva, Redes de Memória e Trajetos Sociais de Sentido: Mídia e Produção de Identidades**. Texto Apresentado no Seminário de Análise do |Discurso (SEAD), na UFRSG, Porto Alegre, 2005.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 2006.

HALL, Stuart & WOODWARD, in Silva, Tomaz Tadeu da(org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 12ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_ **A identidade cultural na pós-modernidade**. Traduzido por: Tomaz Tadeu da Silva

M. LINDEMEYER, Ramos. **ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NAS FRONTEIRAS DO DISCURSO: a reflexão sobre o discurso machista na leitura de tirinhas de “Hagar- O Horrível”**. Monografia de Pós-Graduação Lato Sensu, do curso de Ensino em Língua Portuguesa e Análise Literária, Universidade da Amazônia, 2011.

POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. In Estudos Históricos, RJ, Volume 2, n.3, 1989, p.3-15.