

Identidades indígenas no livro didático: representações e subjetividades

Angela Maria dos Santos Rufinoⁱ

Luiz Antonio Gomes Sennaⁱⁱ

Resumo

O objetivo deste trabalho foi analisar os textos e as imagens que abordam as identidades indígenas brasileiras nos livros didáticos de Geografia do 5º ano do Ensino Fundamental, utilizados em uma escola pública de ensino regular no Acre. Na metodologia, empregou-se uma abordagem qualitativa, de cunho documental e bibliográfico, com foco na técnica da Análise Dialógica do Discurso. Os resultados apontam melhorias na inclusão de elementos que destacam práticas culturais e o protagonismo indígena, embora permaneçam pontos a serem desenvolvidos para uma representação integral das identidades originárias. O estudo conclui que os materiais educacionais podem contribuir para a formação de alunos conscientes acerca da pluralidade cultural e da história dos povos indígenas.

Palavras-chave: identidades indígenas; livros didáticos; educação; pluralidade cultural.

Indigenous identities in textbooks: representations and subjectivities

Abstract

The objective of this study was to analyze the texts and images that address Brazilian Indigenous identities in 5th-grade Geography textbooks from Elementary School, used in a public regular school in Acre, Brazil. The methodology followed a qualitative approach, using documental and bibliographic analysis, with a focus on the Dialogical Discourse Analysis technique. The results indicate improvements in the inclusion of elements that highlight cultural practices and Indigenous protagonism, although some aspects still need to be developed for a more comprehensive representation of Indigenous identities. The study concludes that educational materials can contribute to forming students who are aware of cultural plurality and the history of Indigenous peoples.

Keywords: indigenous identities; textbooks; education; cultural plurality.

ⁱ Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora da Universidade Federal do Acre (UFAC) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFAC). E-mail: angela.rufino@ufac.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8770-9586>.

ⁱⁱ Doutor em Linguística Aplicada pela PUC-Rio. Professor Titular da área de Linguística Aplicada da UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPED-UERJ). E-mail: senna@uerj.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1086-8829>.

Identities indígenas in textbooks: representations and subjectivities

Resumen

El objetivo de este estudio fue analizar los textos e imágenes que abordan las identidades indígenas brasileñas en los libros de texto de Geografía del quinto grado de la Educación Primaria, utilizados en una escuela pública de enseñanza regular en Acre, Brasil. La metodología adoptó un enfoque cualitativo, con análisis documental y bibliográfico, centrado en la técnica del Análisis Dialógico del Discurso. Los resultados indican mejoras en la inclusión de elementos que destacan las prácticas culturales y el protagonismo indígena, aunque aún quedan aspectos por desarrollar para lograr una representación más integral de las identidades originarias. El estudio concluye que los materiales educativos pueden contribuir a la formación de estudiantes conscientes de la pluralidad cultural y de la historia de los pueblos indígenas.

Palabras clave: *identidades indígenas; libros de texto; educación; pluralidad cultural.*

1 INTRODUÇÃO

A representação dos povos originários nos materiais didáticos revela vácuos históricos que reforçam narrativas colonizadoras e limitam a percepção de identidades. A ausência de enfoques que incluam a diversidade cultural e social desses grupos contribui para a perpetuação de estereótipos que desconsideram a multiplicidade de suas contribuições. Nesse contexto, os livros didáticos desempenham um papel central na formação da cidadania ao influenciar a construção de valores, saberes e interpretações sobre o mundo.

Desse modo, este estudo tem como objetivo analisar os textos e imagens que abordam as identidades indígenas brasileiras nos livros didáticos de Geografia do 5º ano, utilizados em uma escola pública de ensino regular no Acre. A pesquisa adotou uma metodologia qualitativa de ordem documental e bibliográfica.

Para a análise dos dados, utilizou-se a Análise Dialógica do Discurso (ADD), baseada nos estudos de Mikhail Bakhtin. Essa técnica examina o discurso como uma interação relacional, formada por múltiplos sentidos e construída de maneira coletiva. O método explora como diferentes discursos se articulam em contextos específicos, investigando os sentidos atribuídos às identidades culturais e sociais.

A aplicação da técnica analisou os textos e imagens presentes nos materiais didáticos, buscando compreender as formas de articulação de narrativas sobre os povos indígenas. O estudo observou como tais discursos refletem nas contribuições sociais e

históricas ao identificar elementos que podem ser ajustados para alcançar uma maior equidade no tratamento das identidades culturais no ambiente educacional.

2 DAR VOZ À MAIORIA SILENCIADA: A IMPORTÂNCIA DE REPRESENTAÇÕES LEGÍTIMAS NOS LIVROS DIDÁTICOS

A representação legítima da maioria silenciada¹ em materiais educacionais ocupa um papel crucial na formação de cidadãos conscientes e críticos. Em um país marcado pela pluralidade cultural e histórica, as vozes frequentemente excluídas nos livros didáticos contribuem para uma educação que não reflete a realidade social. A escolha criteriosa de textos e imagens deve transcender o superficial e incluir perspectivas que respeitem a autenticidade das histórias narradas e das identidades silenciadas.

A ausência ou distorção de determinados grupos no conteúdo escolar reforça generalizações e limita a compreensão dos estudantes sobre o mundo em que vivem. Livros didáticos devem funcionar como instrumentos que possibilitam a apreciação da multiplicidade de experiências humanas, ao incentivar reflexões sobre temas que frequentemente permanecem ocultos nas entrelinhas do discurso dominante.

Dessa maneira, ao garantir que todos os segmentos sociais sejam representados de forma contextualizada, o processo educativo se transforma em um mecanismo de fortalecimento da cidadania, honra e pertença. Bauman alerta que:

Uma pessoa se sente humilhada quando alguém lhe "mostra brutalmente, por palavras, ações ou eventos, que ela não pode ser quem pensa que é [...] A humilhação é a experiência de ser, injustamente e contra a vontade, empurrado para baixo, mantido embaixo ou atrás ou empurrado para fora. Essa sensação gera ressentimento. Numa sociedade de indivíduos como a nossa, essa é reconhecidamente a variedade mais venenosa e implacável de ressentimento que uma pessoa pode sentir, a causa mais comum e prolífica de conflito, dissidência, rebelião e sede de vingança. A negação do reconhecimento, a recusa do respeito e a ameaça de exclusão têm substituído a exploração e a discriminação como as fórmulas mais comumente usadas para explicar e justificar os rancores que indivíduos podem sentir em relação à sociedade, ou a partes ou aspectos da sociedade aos quais eles estejam diretamente expostos (pessoalmente ou pela mídia) e que vivenciem em primeira mão (Bauman, 2009, p.154).

Deveras, a humilhação consiste na experiência de se ver rebaixado injustamente, sendo colocado em posição inferior ou excluído. Essa condição gera ressentimento

profundo, marcado por um sentimento de desonra que alimenta rupturas sociais. A pessoa afetada enfrenta a negação de sua dignidade, o que impacta diretamente em sua relação com o entorno e com os valores que sustentam sua percepção de si mesma.

Em sociedades contemporâneas, o ressentimento provocado por essa negação ultrapassa a dimensão individual, tornando-se um vetor de conflitos e instabilidades. A recusa em oferecer o obsequiamento emerge como uma das causas mais frequentes de insatisfação e insubordinação. A exclusão social, ao substituir práticas como exploração e discriminação tradicionais, assume formas sutis, mas não menos corrosivas, de impacto coletivo e individual.

Os indivíduos, ao terem sua dignidade ignorada e os seus direitos simbólicos violados, acumulam rancores que se traduzem em comportamentos reativos. Esses sentimentos encontram terreno fértil em ambientes que amplificam as tensões entre aceitação e rejeição. Nesse contexto, a mídia reforça a exposição a situações de comparação ao evidenciar disparidades que intensificam a sensação de exclusão. Observe esse relato:

[...] as línguas dos indígenas foram relegadas à condição de inferioridade e de mangofa. A escola do barracão era dirigida por um “professor” vindo da cidade de Feijó-AC, certamente era uma pessoa que galgara a série mais elevada da hierarquia serial da escola estatal, disponível na localidade, e que se dispunha a viver no seringal para reproduzir com os indígenas, de forma perversa, suas experiências de estudante vividas na escola da cidade. Nessa toada, as línguas indígenas eram ridicularizadas e ignoradas, como estratégia para dificultar a propagação da cultura desse povo. Nesse aspecto, a escola do barracão foi extremamente eficiente para negar de forma sistemática as línguas indígenas, uma das características marcantes da identidade étnica, inviabilizando, por meio da proibição e do constrangimento, a continuidade de falá-las. Todo o trabalho da escola do barracão caminhou para apagar as línguas e, ao mesmo tempo, dificultar situações promotoras de interculturalidade, no contexto educativo (Pessoa; Loureto, 2020, p.1604).

A imposição de práticas educativas que subtraem a legitimidade das línguas originárias em contextos escolares, é fato. A estrutura pedagógica descrita evidencia a reprodução de uma hierarquia cultural que subestima saberes locais e impõe um modelo de ensino monocultural. As línguas indígenas, enquanto instrumentos de transmissão de cultura e memória enfrentam uma sistemática exclusão que compromete a preservação de identidades.

A atuação da escola, orientada por parâmetros externos, demonstra um processo de uniformização que inviabiliza diálogos interculturais. O apagamento linguístico relatado reflete a adoção de estratégias que desconsideram o potencial educativo das comunidades autóctones, provocando rupturas nos processos de socialização e transmissão de valores.

A prática pedagógica, nesse caso, reforça a marginalização cultural, priorizando conteúdos que desarticulam modos de expressão locais. Ao excluir as línguas indígenas, o sistema escolar compromete a formação de vínculos com o contexto sociocultural dos estudantes, limitando o desenvolvimento de uma educação plural.

Incontestavelmente, a humilhação pode encontrar paralelos nas narrativas presentes nos livros didáticos que abordam as culturas da cidadania restrita. Esses discursos, muitas vezes moldados por perspectivas colonizadoras, reproduzem visões limitadoras sobre participação social e direitos, ao excluir ou marginalizar grupos historicamente desprivilegiados. Ao priorizar determinadas histórias, atores e valores, os livros didáticos silenciam outras experiências e perspectivas, negando a celebração plena às identidades que fogem ao padrão normativo.

Essa restrição manifesta-se na forma como as contribuições de populações indígenas, afrodescendentes, mulheres e outros grupos sub-representados são tratadas de maneira superficial ou periférica, quando não completamente omitidas. A ausência de uma representação equitativa reforça a exclusão simbólica, criando um ambiente em que os grupos menos favorecidos não se veem refletidos no discurso oficial sobre cidadania. Assim, o material educativo se torna uma ferramenta que hierarquiza pertencimentos e legitimidades (Baniwa, 2016; Candau, 2005).

Outrossim, ao negar dignificação a essas vozes, os livros didáticos replicam fonte de ressentimento. Os indivíduos que têm sua história ignorada ou distorcida sentem-se deslocados dentro do próprio conceito de cidadania. Essa experiência não apenas reforça a exclusão, mas também viabiliza uma cisão na relação com a sociedade.

Cumprir lembrar que a prática editorial exige um cuidado meticuloso na curadoria de conteúdo. A seleção de imagens, textos e descrições precisa dialogar com a complexidade da realidade vivida pelos grupos representados. Evitar a homogeneização ou a estetização de culturas e tradições permite a construção de materiais que dialoguem

com a diversidade e estimulem uma visão integral da sociedade (Baniwa, 2016; Candau, 2005).

Sem hesitação, o livro didático desempenha um papel único ao moldar a percepção dos alunos sobre o passado, o presente e o futuro. Em lugar de perpetuar a obscuridade das populações marginalizadas, os materiais precisam assumir o compromisso de serem fiéis às especificidades de cada etnia. Para tanto, é fundamental investir em processos editoriais que incluam a participação ativa de especialistas das áreas tratadas e, assim, garantir que os conteúdos reflitam autenticidade e legitimidade (Baniwa, 2016; Candau, 2005).

Representar a maioria silenciada envolve escolhas conscientes sobre o que incluir e como incluir. Ao tratar questões culturais, históricas ou sociais, é imperativo que os materiais educacionais evitem conteúdos que minimizem ou simplifiquem experiências. A seleção criteriosa de relatos e ilustrações deve priorizar a complexidade dos eventos e a riqueza dos saberes, e assim, oferecer uma visão conectada à realidade dos leitores. Bauman faz uma reflexão interessante:

O estranho tem liberdade para ir. Pode também ser forçado a ir — ou, pelo menos, pode-se pensar em forçá-lo a ir sem violar a ordem das coisas. Por mais prolongada, a permanência do estranho é temporária — outra infração à divisão que se deveria manter intacta e preservada em nome da existência segura, ordeira. Mesmo aqui, no entanto, a traiçoeira incongruência do estranho não termina. O estranho solapa o ordenamento espacial do mundo — a batalhada coordenação entre proximidade moral e topográfica, a união dos amigos e a distância dos inimigos. O estranho perturba a ressonância entre distância física e psíquica: ele está fisicamente próximo, mas permanece espiritualmente distante. Ele traz para o círculo íntimo da proximidade o tipo de diferença e alteridade que são previstas e toleradas apenas a distância — onde podem ser desprezadas como irrelevantes ou repelidas como hostis (Bauman, 1999, p. 69).

Certamente, o “estranho” é um elemento que rompe estruturas sociais e culturais ao ocupar um lugar incerto entre pertencimento e exclusão. Ele transita por espaços que, de acordo com as convenções, deveriam ser rigidamente definidos e isso significa questionar as fronteiras simbólicas que sustentam a ordem hegemônica. A sua presença não é definitiva, mas sempre transitória, no entanto, revela a fragilidade das categorias criadas para garantir a previsibilidade e a segurança na convivência social da classe dominante.

A figura do estranho desmonta a lógica que alinha a proximidade geográfica e a afinidade emocional, pois, embora esteja fisicamente próximo, mantém uma distância subjetiva. Essa coexistência tensa evidencia uma ruptura nos sistemas de controle social que buscam segregar as diferenças. O estranho incorpora aquilo que a sociedade prefere manter à margem: o incomum, o não assimilado, o fora do padrão. Ele força o contato com aquilo que a ordem busca suprimir, e desafia a pretensa harmonia construída sobre exclusões e distâncias.

Decerto, o estranho não apenas ocupa o espaço de transição, mas também expõe os mecanismos que silenciam a sua cultura. A sua figura representa as tensões e revela como os sistemas sociais tratam a diversidade: uma ameaça. O estranho é um reflexo da realidade daqueles que vivem na intersecção entre invisibilidade e resistência, dessa forma, o estranho e a maioria silenciosa tornam-se potentes metáforas das contradições sociais, ao contestar os sistemas que pretendem silenciar ou excluir aquilo que não é facilmente assimilável.

Produções pedagógicas, ao reorganizarem narrativas sobre povos originários, reorientam sistemas que consolidam interpretações limitantes. Nesse contexto, os materiais escolares tornam-se instrumentos que reconfiguram concepções enraizadas ao sinalizar dinâmicas que restringem a diversidade e mantêm discursos padronizados.

3 TEXTOS E IMAGENS NO LIVRO DE GEOGRAFIA: A DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS SOBRE OS POVOS INDÍGENAS

A dissolução de padrões sobre povos indígenas, por meio de textos e imagens em materiais didáticos, constitui um tema central na promoção de uma educação acolhedora. A representação histórica dos povos indígenas nos conteúdos educacionais tem frequentemente reforçado estigmas ao desconsiderar a diversidade cultural e as contribuições desses povos para a sociedade. A revisão dessas representações possibilita uma ruptura com paradigmas coloniais e oferece uma oportunidade para emancipação de identidades diversas e multifacetadas.

Dessa forma, os materiais didáticos têm desempenhado um papel fundamental na formação de percepções sociais, sendo responsáveis por moldar narrativas sobre os povos indígenas. No entanto, historicamente, esses conteúdos têm priorizado visões imperiais ao

apresentar os indígenas como figuras arcaicas ao menosprezar as suas relações com a natureza e excluir as suas realidades contemporâneas. Tal abordagem não apenas desumaniza, mas também desconsidera a complexidade das suas culturas, idiomas, práticas sociais e formas de organização (Baniwa, 2016).

Para corrigir essa trajetória, torna-se mister considerar a diversidade cultural dos povos indígenas de maneira integral. Os textos precisam explorar suas histórias, línguas e cosmologias, enquanto as imagens demandam refletir a multiplicidade de suas vivências. As narrativas visuais e textuais devem incorporar elementos que mostrem os povos indígenas como protagonistas das suas histórias ao romper com a visão de subalternidade (Baniwa, 2016).

Por exemplo, ao apresentar as produções artísticas e tecnológicas dos povos indígenas, os materiais didáticos podem destacar suas inovações em campos como a medicina natural, a arquitetura e a gestão sustentável dos recursos naturais. Essas informações podem ser contextualizadas por meio de relatos históricos e contemporâneos que ilustram como os indígenas têm contribuído para a construção da sociedade brasileira (Baniwa, 2016; Candau, 2005).

Além disso, a ausência de imagens distorcidas nos materiais didáticos requer um compromisso com a representatividade autêntica. Fotografias, ilustrações e outros elementos visuais devem ser produzidos ou selecionados em colaboração com os próprios povos indígenas, garantindo que suas representações não sejam exóticas ou estigmatizadas. As imagens carecem refletir a complexidade das suas vidas e incluir aspectos cotidianos que demonstrem como vivem, trabalham e interagem com os outros (Baniwa, 2016).

A narrativa educacional precisa também incluir a história da resistência indígena frente aos processos de colonização e aos impactos sociais e culturais que se seguiram. Essa perspectiva permite reconhecer não apenas as violências históricas, mas também as estratégias de sobrevivência e adaptação desenvolvidas pelos povos indígenas ao longo dos séculos. A legitimação de suas histórias fortalece a identidade de estudantes indígenas e impulsiona o enaltecimento às diferenças culturais entre todos os alunos.

O dismantelamento de arquétipos exige ainda que educadores estejam preparados para lidar com questões complexas relacionadas aos povos indígenas. Cursos de

formação continuada e materiais pedagógicos que ampliem o conhecimento sobre culturas indígenas são instrumentos indispensáveis nesse processo. A criação de espaços de diálogo, onde educadores e alunos possam discutir tais questões em prol de uma educação reflexiva, torna-se fundamental (Baniwa, 2016).

A implementação de leis que obriguem a inserção de conteúdos sobre culturas indígenas, como a Lei 11.645/2008 no Brasil, representa um avanço significativo. Contudo, a sua efetividade depende da fiscalização e do desenvolvimento de recursos educacionais que atendam aos objetivos estabelecidos. Outro aspecto relevante é a colaboração com comunidades indígenas na elaboração de conteúdo.

Essa parceria pode garantir que os materiais didáticos reflitam as perspectivas e interesses dos próprios povos indígenas ao fortalecer o protagonismo e evitar distorções. Ao incorporar histórias e conhecimentos, os materiais educacionais podem enriquecer o currículo escolar e estimular a empatia e a compreensão intercultural (Baniwa, 2016).

A desarticulação de estereótipos sobre povos indígenas também dialoga com a necessidade de repensar a forma como a história é ensinada nas escolas. A apreciação de narrativas indígenas, muitas vezes, excluídas ou marginalizadas, possibilita uma compreensão ampla e equilibrada da história do Brasil. Esse processo exige uma revisão pormenorizada de conteúdos que romantizam a colonização ou minimizam os impactos sofridos pelas coletividades autóctones (Baniwa, 2016).

Ademais, a demolição de clichês nos materiais didáticos não beneficia apenas os estudantes indígenas, mas toda a sociedade. Ao fomentar uma visão completa dos povos indígenas, a educação fomenta valores como empatia e justiça social. A escola como espaço de formação cidadã, deve assumir esse compromisso, ao reconhecer a importância de refletir a diversidade e combater preconceitos em todas as suas formas (Baniwa, 2016; Candau, 2005).

A desestruturação dos convencionalismos exige, ainda, uma análise minuciosa do papel da mídia na perpetuação de imagens distorcidas sobre os povos indígenas. A representação limitada na televisão, nos filmes e em outros meios de comunicação reflete-se nos materiais didáticos e nas percepções sociais. Ao desafiar essas narrativas, a educação pode assumir um papel transformador ao propiciar um olhar representativo (Baniwa, 2016).

Concluindo, a ruína de rótulos sobre os povos indígenas em textos e imagens de materiais didáticos constitui um passo indispensável para a construção de uma sociedade consciente de sua diversidade cultural. Esse processo exige esforço coletivo, envolvendo educadores, estudantes, legisladores, pesquisadores e, principalmente, os próprios povos indígenas.

Ao garantir que os materiais didáticos reflitam a riqueza e a complexidade das culturas indígenas, a educação contribui para a formação de indivíduos informados e comprometidos com o prestígio da pluralidade nacional. Essa transformação não apenas enriquece o ambiente escolar, mas também prepara os estudantes para interagir de forma ética com as múltiplas identidades que compõem a sociedade (Baniwa, 2016; Candau, 2005).

Ao realizar uma pesquisa, pela Universidade Federal do Acre, sobre a representação dos povos originários em livros didáticos de Geografia, utilizados em 2024, em uma escola pública acriana, de ensino regular do 5º ano, observaram-se indícios de transformações positivas nas narrativas textuais e visuais. Os materiais analisados demonstraram uma maior incorporação de conteúdos que dignificam as culturas e histórias das sociedades autóctones ao destacar aspectos significativos de suas contribuições e formas de vida.

Os textos e as imagens encontradas nos livros de Geografia do 5º ano rompem com as perspectivas simplistas e refletem importantes contextos culturais e cotidianos, e assim, sugerem um esforço para garantir representações que respeitem a diversidade desses povos.

Tais elementos indicam avanços no tratamento pedagógico do tema ao favorecer a formação de alunos conscientes em relação à pluralidade cultural do Brasil. Embora ainda existam lacunas a serem trabalhadas, os materiais avaliados demonstraram sinais de mudança em direção a um ensino alinhado à diversidade e à estima dos povos originários.

Os textos e as fotos, retirados do livro didático do 5º ano da disciplina de Geografia, apresentam diferentes aspectos culturais, regionais e sociais do Brasil e retratam a pluralidade do país. A seguir, a primeira representação:



Figura 1- Identidades em foco
Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A imagem destaca diferentes crianças de várias regiões do Brasil, ao incluir um menino indígena da etnia Wauja Piyulaga, no Parque Indígena do Xingu, Mato Grosso. A representação da criança reflete um importante reconhecimento da diversidade cultural e regional do país. Sua presença no material educativo evidencia a legitimação das culturas originárias como parte essencial da identidade nacional.

O olhar expressivo do menino e as pinturas faciais reforçam a conexão com as práticas culturais do Povo Wauja ao estimular um realce visual que evita rótulos. A

integração demonstra um esforço em apresentar os indígenas como protagonistas de suas histórias e humanizar as suas experiências.

Na segunda figura observa-se:



Figura 2 - Mapas que navegam memórias

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Sob o olhar sensível de um conhecimento que flutua entre o vivido e o imaginado, a imagem acima revela um mapa mental produzido por comandantes de embarcações no Amazonas, onde os rios desenham trilhas de pertencimento e identidade. Mais que representação topográfica, o desenho expressa uma geografia afetiva, moldada pelas memórias e pelas práticas cotidianas que se entrelaçam nas margens dos rios Negro e Solimões. Este mapa é também um testemunho da sabedoria ancestral que escorre pelas águas do território amazônico, saber este frequentemente silenciado nas cartilhas escolares, mas essencial para uma educação comprometida com a pluralidade cultural.

Ao sopro da brisa que canta entre os nomes, descobre-se a força simbólica das toponímias indígenas como Jacurutu, Curari, Janauacá, Muratu e Iranduba. Cada uma dessas palavras carrega consigo não apenas um som, mas uma história. Jacurutu, por

exemplo, nomeia uma coruja de canto grave e noturno, símbolo de vigilância e mistério entre muitos povos indígenas, presença que evoca o silêncio atento da floresta. Já Curari refere-se ao veneno extraído de plantas para caçar, saber que une botânica, estratégia e sobrevivência.

Janauacá, por sua vez, significa “palmeira nativa da Amazônia, o que revela a profunda conexão entre geografia e botânica indígena. Iranduba, que em tupi significa “mel escuro”, é outro exemplo da íntima relação entre linguagem, território e biodiversidade. E Muratu, provavelmente associado a firmeza ou resistência, sugere uma ilha de solo forte, metáfora de um povo que resiste em meio à correnteza da colonização. Ensinar o significado desses nomes na escola não é apenas tradução linguística: é ato de reconhecimento, é reconectar os estudantes às raízes do território que habitam.

Como o murmúrio das águas que embalam o saber dos antigos, este mapa artesanal confronta o cartografismo técnico e frio, ao propor uma outra forma de compreender o espaço: não pela métrica exata dos instrumentos, mas pelas rotas da experiência. Aqui, os rios não são apenas linhas azuis num papel, são caminhos de vida, rotas de comércio, redes de sociabilidade e canais de memória.

Ao lado da vibrante cidade de Manaus, a presença das comunidades ribeirinhas nomeadas em línguas indígenas evidencia uma geografia relacional, onde o nome é uma espécie de biografia coletiva. Incorporar esses mapas mentais no currículo é uma forma de valorizar outras epistemologias, e de descentralizar o olhar hegemônico que ainda rege os livros didáticos.

Como quem recolhe folhas à deriva, o ensino de Geografia encontra neste mapa uma oportunidade rara de costurar os fios do conhecimento técnico-científico com o saber territorial dos povos tradicionais. Ao traduzir e problematizar toponímias indígenas na sala de aula, os professores oferecem aos alunos uma leitura plural do espaço, em que a floresta deixa de ser “vazia” para se revelar plena de sentido. Nesse gesto, o ensino se torna também política de reparação ao tornar visível o que antes era apagado ao nomear com dignidade o que antes era generalizado como uma identidade única e homogênea.

Enfim, como uma canoa que desliza silenciosa no entardecer amazônico, esta imagem nos convida a repensar o que é ensinar Geografia. Ela nos lembra que, mais do que formar leitores de mapas impressos, precisamos formar leitores de mundos, e que, entre o traço da ciência e o sopro do mito, há vastas águas de saber que ainda precisam ser

navegadas. A presença dos nomes indígenas nos mapas mentais é, assim, não apenas geográfica, mas política. E ao inserir esses nomes e seus significados no ensino formal, devolve-se aos povos originários o direito de nomear o mundo, um direito que é também um modo de existir.

A terceira ilustração exhibe:

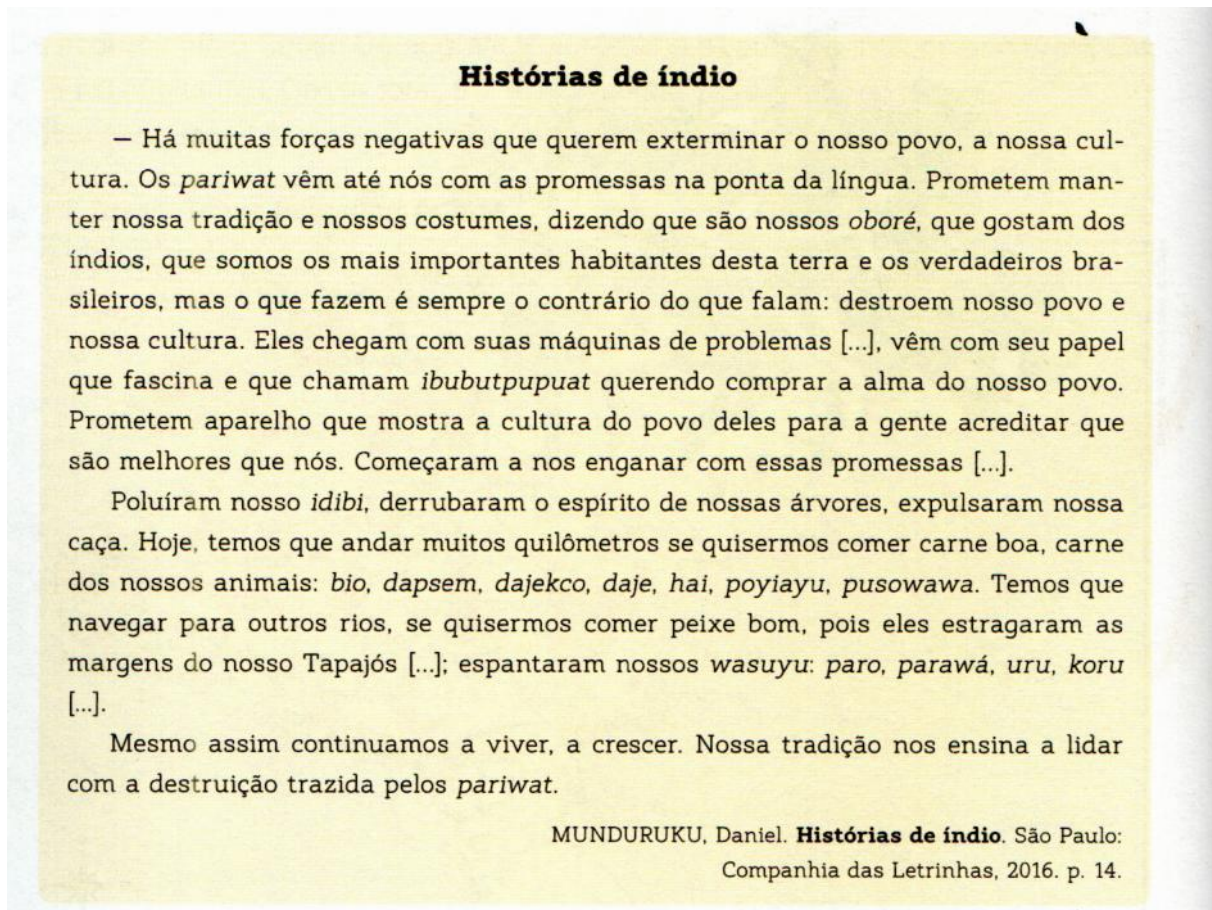


Figura 3 - Resistência e sabedoria indígena
Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A obra *Histórias de índio*, de Daniel Munduruku, reflete sobre as agressões sofridas pelos povos indígenas e funciona como um recurso educativo significativo. A análise do conteúdo permite que os alunos desenvolvam habilidades como pensamento examinador, ao refletirem sobre os impactos do colonialismo e das práticas de exploração cultural e ambiental.

O texto desperta empatia ao conectar os estudantes às experiências e perspectivas indígenas e reconhecer a resiliência e a riqueza cultural desses povos. Também incentiva a

análise histórica, ao relacionar os acontecimentos descritos com o contexto de formação do Brasil e os processos de colonização que ainda afetam as populações originárias.

Esse material também contribui para o aprimoramento de competências linguísticas, com a exploração da estrutura textual e do uso de termos indígenas no contexto da língua portuguesa. Essa prática enriquece o vocabulário e aprofunda o entendimento sobre o patrimônio linguístico brasileiro. Seguem os significados gerais dessas palavras ao considerar o seu uso comum em contextos indígenas: Pariwat, termo que geralmente se refere a pessoas de fora, não indígenas, ou "os brancos", indicando os colonizadores ou aqueles que chegam ao território com promessas ou interesses externos; Idibi: Pode significar "rio" ou "caminho de água", associando-se a um elemento essencial para a vida e a sobrevivência das comunidades indígenas;

Bio: Normalmente relacionado à caça ou animais selvagens; Dapsem, Dajecko, Daje: Palavras que fazem referência a tipos específicos de animais ou alimentos consumidos, como carne de caça; Hai, Poyiyau, Pusowawa, termos que designam animais ou práticas de subsistência, como pesca ou caça; Wasuyup, Paro, Parawã, Uru, Koru referem-se a pássaros, peixes ou outros seres naturais comuns nas margens dos rios, importantes tanto culturalmente quanto na dieta e no simbolismo dos povos indígenas; Ibutputat refere-se ao papel (ou dinheiro) trazido pelos pariwat (não indígenas) com o objetivo de "comprar a alma do povo". O termo carrega um significado preponderante, associado à tentativa de peiorar a cultura indígena e de substituir suas tradições por valores externos, ligados ao consumo e à modernidade.

Essa expressão simboliza a troca material imposta pelos colonizadores ou agentes externos, que oferecem bens ou promessas enganosas em troca do que é mais essencial para os povos originários: sua cultura, espiritualidade e modos de vida. Desse modo, Ibutputat ilustra a crítica do autor à desestruturação cultural causada pela interferência externa, ao mesmo tempo em que denuncia a fragilidade das promessas feitas por aqueles que buscam explorar os povos indígenas.

Os termos supracitados ressaltam a forte relação dos Munduruku com a natureza, seu território e suas práticas tradicionais. Cada palavra reflete um aspecto da conexão espiritual e material com os elementos que sustentam a vida e a cultura indígena. A propósito, o idioma utilizado no texto é o Munduruku, que pertence ao povo indígena de mesmo nome. O idioma Munduruku integra a família linguística Tupi e é amplamente falada

por essa população, que se concentra principalmente nas regiões do Pará, Amazonas e Mato Grosso.

Convém mencionar ainda que a presença de um autor indígena em um livro didático rompe com arquétipos históricos que desumanizaram povos originários ao associá-los à ignorância e à falta de cultura. Essa coesão social demonstra que os indígenas não apenas detêm vastos conhecimentos, mas também possuem domínio das linguagens oral e escrita, capazes de construir narrativas próprias, ressignificando suas identidades e protagonizando as suas histórias.

Daniel Munduruku, como autor participante, traz uma perspectiva interna que revela a riqueza cultural e a resistência dos povos indígenas. Ao relatar experiências e denunciar injustiças sofridas, ele desconstrói visões preconceituosas, que durante séculos mitigaram os indígenas a caricaturas reducionistas.

A inserção de autores indígenas na educação formal educa os estudantes para respeitar vozes históricas marginalizadas. Quando o livro didático apresenta um autor indígena, oferece um caminho para entender culturas de maneira direta, sem intermediários que distorçam significados. Essa democratização social fortalece a diversidade cultural e inspira o aprendizado baseado em trocas e diálogos.

Do mesmo modo, a participação indígena reafirma o direito dos povos originários de ocuparem espaços de produção intelectual ao mostrar que a cultura escrita não está restrita a grupos dominantes. A obra de Munduruku, assim, transcende a literatura ao atuar como um instrumento de reconstrução cultural.

Na quarta cena destaca-se:



Figura 4 - Heranças culturais indígenas
Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A imagem acima apresenta duas cenas que destacam influências culturais dos povos indígenas no cotidiano brasileiro. À esquerda, uma fotografia mostra moradias construídas com sapé, típicas do povo Enawenê-Nawê, na Terra Indígena localizada em Juína, Mato Grosso. A estrutura retrata o saber genuíno na utilização de materiais naturais para a construção de habitações que harmonizam com o ambiente, respeitando o equilíbrio ecológico.

À direita, uma mãe e uma criança aparecem descansando em uma rede em Bragança Paulista, São Paulo. A cena ilustra outro costume herdado dos povos indígenas: o uso da rede como alternativa de descanso e convívio. Esse objeto, funcional e culturalmente significativo, integra-se de maneira orgânica ao cotidiano nacional ao refletir a capacidade indígena de criar soluções práticas que resistem ao tempo. As duas representações revelam a importância das heranças culturais indígenas, que se preservam em práticas cotidianas e materiais, muitas vezes sem o devido apreço.

A quinta fotografia mostra:

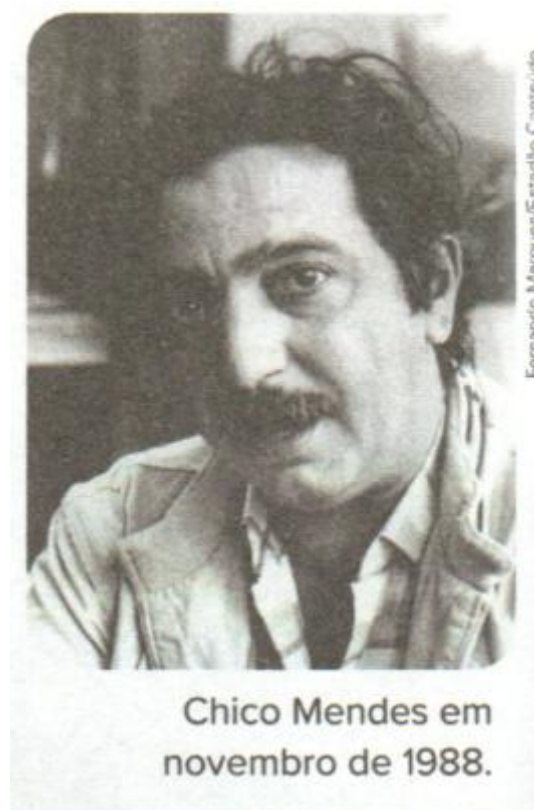


Figura 5 - Voz da Amazônia e símbolo de resistência
Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A imagem 5 retrata Chico Mendes, em novembro de 1988, figura emblemática na luta pela preservação da Amazônia e pelos direitos dos povos indígenas e das comunidades extrativistas. Como líder sindical e ambientalista, Chico Mendes representou a resistência de populações historicamente marginalizadas, ao defender os interesses dos trabalhadores da floresta e das comunidades que dependem dos recursos naturais para viver. Sua atuação ganhou destaque ao unir a pauta ambiental à luta social, ao retratar a importância dos povos originários e ribeirinhos na proteção da biodiversidade.

O protagonismo de Chico Mendes surgiu em uma região frequentemente esquecida, a Amazônia, que guarda uma diversidade cultural e natural incomparável. Chico reconheceu o papel central dos povos originários como guardiões do território e soube exaltar as suas práticas sustentáveis e conhecimentos. Sua luta ecoou a necessidade de integrar as populações originárias às discussões sobre políticas ambientais e justiça social.

Ao enfrentar grandes pressões econômicas, Chico Mendes defendeu a ideia de um desenvolvimento baseado na observância ao equilíbrio ambiental e na aclamação das culturas autóctones. Sua visão reafirmou a importância de escutar as coletividades indígenas e proteger seus direitos, como estratégia para garantir o futuro das florestas e da vida na região. A imagem, portanto, simboliza não apenas a trajetória de um líder regional, mas também a força de um movimento que luta pela dignidade de comunidades recorrentemente ignoradas.

Para mais, a escolha de um representante nortista e acriano, como Chico Mendes, nos livros didáticos, rompe com a centralização histórica de figuras supremacistas e fortalece a dignificação das realidades brasileiras. O protagonismo de Chico Mendes oferece uma oportunidade para os estudantes conhecerem narrativas próximas, ligadas ao seu território e às comunidades originárias.

Além disso, ao analisar a trajetória de uma figura regional, os alunos adquirem um senso questionador sobre as relações de poder, os impactos socioambientais e a resistência das populações locais. Esse contato fortalece o reconhecimento das culturas indígenas e ribeirinhas como partes fundamentais da identidade nacional. O material didático, ao incluir personagens como Chico Mendes, estimula a reflexão sobre os saberes tradicionais e o papel dos povos da Amazônia na preservação dos ecossistemas.

De maneira adicional, os estudantes aprimoram competências interpretativas ao analisar questões contemporâneas relacionadas à exploração ambiental e às lutas coletivas. A incorporação de uma referência nacional enriquece a compreensão sobre diversidade ao proporcionar o prestígio às identidades culturais. Reforça-se também o sentimento de pertencimento ao valorizar experiências brasileiras e reconhecer a contribuição das regiões costumeiramente marginalizadas no discurso educacional.

Na sexta composição, identifica-se:



Figura 6 - Reconfiguração das representações sociais
Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A imagem retrata um profissional negro que, ao atuar como arquiteto, rompe com representações históricas que restringiam sujeitos racializados a contextos de subalternidade. Esse cenário também se conecta à presença de indígenas em funções técnicas e acadêmicas, como médicos, engenheiros, professores e cientistas. Ambos os grupos, frequentemente ocultados ou associados a concepções depreciativas, afirmam, por meio de suas ocupações, o direito ao protagonismo em espaços de produção de conhecimento e atuação profissional. A afirmação desses papéis ressignifica construções

sociais e torna visíveis trajetórias de formação e contribuição qualificada em diversas áreas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como as águas que traçam caminhos na vastidão da floresta, este estudo buscou mapear as representações das identidades indígenas nos livros didáticos de Geografia do 5º ano, em uma escola pública do Acre. Sob o rio de palavras que compõem textos e imagens, navegamos com o propósito de desvelar como esses materiais educacionais refletem, ou silenciam, a pluralidade cultural dos povos originários ao tecer diálogos entre saberes formais e memórias ancestrais.

No entrelaçar das folhas que guardam memórias ancestrais, os resultados revelaram avanços: as páginas analisadas começam a florescer com narrativas que dignificam práticas culturais indígenas e elevam seu protagonismo. Imagens de crianças Wauja, mapas mentais entrelaçados à geografia afetiva da Amazônia e obras de autores como Daniel Munduruku emergem como sementes de um novo olhar. Contudo, nas sombras dessa floresta pedagógica, persistem lacunas, estereótipos que resistem como raízes coloniais ainda não arrancadas.

Assim como o rio que esculpe a terra, as descobertas indicam que a inclusão de vozes indígenas não é apenas um gesto de reparação, mas um alicerce para descolonizar o conhecimento. A presença de toponímias sagradas e histórias de resistência transforma os livros em espelhos que refletem a complexidade de identidades outrora apagadas. Esses achados não apenas iluminam caminhos para a equidade, mas desafiam a educação a ser uma ponte entre mundos, onde ciência e tradição fluam como afluentes de um mesmo rio.

Embora as raízes desta pesquisa alcancem profundezas, reconhecemos seus limites: o estudo concentrou-se em um recorte geográfico específico e em uma única série escolar. A Amazônia, em sua imensidão, guarda outras narrativas ainda não ouvidas, povos, línguas e saberes que clamam por espaço em materiais didáticos de diferentes regiões e níveis de ensino.

Na dança das sementes que buscam novos solos, sugere-se que futuras pesquisas expandam o horizonte, e abracem a diversidade de biomas e séries escolares. Que investiguem como a colaboração direta com comunidades indígenas pode irrigar os currículos com autenticidade, e como essas representações impactam a formação de alunos como cidadãos críticos. A academia, como um tambor que chama à roda, precisa ouvir mais as vozes que falam desde a terra.

Ao som do maracá que ecoa além das fronteiras do tempo, concluímos que educar é um ato de coragem: exige desatar os nós da história, entrelaçar fios de múltiplas cores e, sobretudo, reconhecer que cada nome indígena, cada mapa afetivo, cada história de resistência é um passo essencial para formar sujeitos capazes de reconhecer a si mesmos e aos outros como partes vivas de um país tecido em muitas cores e muitas vozes.

REFERÊNCIAS

- BANIWA, Gersem. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. *In*: ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues (org.). **Das margens**. Rio Branco: Nepan, 2016. p.41-56.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. **A arte da vida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- CANDAU, Vera Maria. Diferença(s) e Educação aproximações a partir da perspectiva intercultural. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, v. 1, dez. 2005. Disponível em: <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1845/604>. Acesso em: 15 dez. 2023.
- PESSOA, Valda Inês Fontenele; LOURETO, Márcia Barroso. Narrativa de um professor Huni Kuin: a condição de ser o “outro” na escola da cidade. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 1683-1707, jul./set. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/50094/33965>. Acesso em: 15 dez. 2023.

NOTA:

¹ Maioria silenciada refere-se a grupos numericamente significativos que, apesar de sua expressividade demográfica, têm suas vozes ignoradas ou marginalizadas em contextos decisórios e representações oficiais, perpetuando sua invisibilidade social.

Recebido em: 15/12/2024

Aprovado em: 01/05/2025

Publicado em: 08/07/2025



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.