



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

rbe@anped.org.br

Associação Nacional de Pós-Graduação e
Pesquisa em Educação
Brasil

Oliveira Silva de, Teresinha

Olhares que fazem a diferença: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais

Revista Brasileira de Educação, núm. 22, jan-abr, 2003, pp. 25-34

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27502204>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Olhares que fazem a “diferença”: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais*

Teresinha Silva de Oliveira

Estado do Rio Grande do Sul, Secretaria de Educação

Introdução

A variedade de artefatos culturais que tomam a imagem de “índios(as)” como motivo ilustrativo sinaliza que os discursos que neles circulam nos interpelam de diferentes formas e nas mais variadas circunstâncias. O “índio” é mostrado através de ampla variedade de artefatos, constituída por jornais, revistas, livros didáticos, programas de televisão, selos e cartões postais etc., e os discursos que circulam nessas produções se tramam numa rede, inventando conceitos, produzindo identidades. Já convém marcar a presença de estratégias pedagógicas perpassando os discursos que circulam nesses artefatos, que não podem ser tomados como “inocentes” ou banais. Os conceitos articulados nessas produções resultam de um conjunto de práticas discursivas estabelecidas socialmente e, portanto, a partir de “relações de poder”

que, por sua vez, possibilitam a quem tem mais força (força essa representada através das mais variadas formas e sentidos) atribuir aos “outros” seus significados. A idéia de poder à qual me refiro está relacionada ao pensamento de Foucault (1979), que aponta o poder não como centrado em um único ponto, unilateral, ou maléfico, mas ramificado, circulante e produtivo. Assim, o poder não apenas proíbe, impede, mas cria, produz.

Essa concepção, aliada à perspectiva pós-moderna¹ e ao campo dos estudos culturais, possibilita uma visão diferente, na qual o que era mostrado como na-

¹ De acordo com Veiga-Neto (1996), “pode-se compreender a pós-modernidade como o ‘estado da cultura após as transformações que afetaram as regras do jogo da Ciência, da Literatura e das Artes, a partir do final do século XIX’” (p. 151). Para o autor, “mais do que um ‘movimento’, trata-se de uma condição que, rejeitando os pensamentos totalizantes, as metanarrativas, os referenciais universais, nega as transcendências e as essências e implode a Razão moderna, deixando aos cacos nossas pequenas razões particulares” (*idem, ibidem*).

* Trabalho apresentado no GT Ensino Fundamental, durante a 25ª Reunião Anual da ANPEd (Caxambu, MG, de 29 de setembro a 2 de outubro de 2002).

tural e familiar precisa ser estranhado, desnaturalizado. Dessa forma, os discursos são tomados como práticas culturais destinadas a nomear, a representar as “coisas” a que se referem, fazendo com que as verdades precisem ser tomadas como transitórias.

Nelson, Treichler e Grossberg (1995) afirmam que os estudos culturais assumem o “compromisso de examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com e no interior de relações de poder” (p. 11), enfocando temas como

gênero e sexualidade, nacionalidade e identidade nacional, colonialismo e pós-colonialismo, raça e etnia, cultura popular e seus públicos, ciência e ecologia, política de identidade, pedagogia, política da estética, instituições culturais, política da disciplinaridade, discurso e textualidade, história e cultura global numa era pós-moderna. (p. 8)

Nesse sentido, considero importante mencionar desde já que entendo representação como um processo de significação histórica, socialmente construído e determinado por relações de poder. De acordo com Hall (1997a), “representação é a produção do significado do conceito em nossa mente através da linguagem” (p. 17). Linguagem é

[...] o processo pelo qual os membros de uma cultura utilizam a língua (amplamente definida como qualquer sistema que empregue signos, qualquer sistema significante) para produzir significados. Esta definição já carrega a importante premissa de que as coisas – objetos, pessoas, eventos do mundo – não têm em si qualquer significado estabelecido, final ou verdadeiro. Somos nós – na sociedade, nas culturas humanas – que fazemos as coisas significarem, que significamos (*idem*, p. 61)

Hall (1997a), seguindo a abordagem construcionista, argumenta que na representação “usamos signos, organizados nas linguagens de diferentes tipos, para nos comunicar com outrem de forma significativa” (p. 28). De acordo com tal abordagem, todos os signos são “arbitrários”, não havendo, por isso, qualquer relação natural entre o signo e seu significado.

Aproprio-me também da noção de identidade produzida por Hall (1997b), de que esta é uma “celebração móvel” e por isso não pode ser tomada como fixa, essencial ou permanente (p. 13). “É definida historicamente, e não biologicamente” (*idem, ibidem*). Assim, penso em identidade como o resultado de um conjunto de práticas narrativas criadas pela representação, portanto inventadas, que possibilitam que determinadas características sejam associadas a sujeitos ou grupos, freqüentemente de forma generalizada e pejorativa, para explicar e definir como única a variedade de vivências e experiências que possuem. De forma semelhante, práticas narrativas servem para que os sujeitos “façam” de si ou do grupo a que pertencem. A partir disso, considero apropriado desenvolver uma análise das representações de “índio” no sentido de práticas de significação, pressupondo que a existência dessas representações ocorra com base em relações de poder através das quais grupos ou sujeitos mais poderosos atribuam aos “outros”, no caso aos índios(as), seus significados.

As formas discursivas que tendem a generalizar características, vozes e imagens, traços comuns articulados estrategicamente, criaram e reforçam o estereótipo que é instituído por uma repetida seqüência de “certezas”, no qual quem tem sua fala legitimada atribui aos “outros” seus significados de forma segura, estável e inquestionável. O estereótipo não representa, no caso, um índio pré-existente, anterior ao discurso, mas a cristalização de discursos. Para Albuquerque Jr. (1999), “o estereótipo nasce de uma caracterização grosseira e indiscriminada do grupo estranho, em que as multiplicidades individuais são apagadas, em nome de semelhanças superficiais do grupo” (p. 20). Assim, a instituição do “outro” como diferente acontece de forma “hegemônica”, através de marcas discursivamente impostas com base nos conceitos que o(a) narrador(a) tem de si e dos poderes que sustenta, sejam eles de ordem religiosa, financeira, em relação ao idioma que fala ou outra prerrogativa.

A forma de apontar índios(as) como “diferentes” ocorreu inicialmente em função das dificuldades dos primeiros viajantes europeus de compreender a vida

social desses sujeitos, atribuindo a eles (e ao ambiente) um estatuto de alteridade exótica observado ainda hoje. Tal forma de compreensão concebeu índios(as) como desprovidos de instituições políticas e submetidos às leis de uma natureza da qual não souberam se distanciar. Pode-se dizer que a denominação “índios” surgiu a partir do olhar europeu sobre quem encontraram quando aqui chegaram, nos séculos XV e XVI, julgando terem chegado a um outro lugar denominado Índias. A partir desse olhar colonizador, passaram a existir não só “índios(as)”, mas todo um contexto biológico e topográfico que “precisava” ser explorado. Assim, utilizo no meu trabalho a expressão índios,² pois substituí-la nesse momento implicaria uma outra invenção. Reconheço que é uma denominação comprometida com determinado olhar e que cada grupo dessa etnia³ tem características culturais próprias, como cada um de seus membros tem especificidades individuais.

Atribuir denominação e características é próprio de um processo arbitrário de relação “desigual” de forças, através do qual o colonizador dá as costas para o modo como cada povo se autodenomina, além de generalizar características superficiais, apagando individualidades. Assim, ao propor questionar essas verdades, procuro entender como tais representações foram construídas e que outros esquemas discursivos estiveram envolvidos nesse processo, sem pretender julgar sua adequação ou veracidade. Além disso, busco entender como são articulados os discursos, de modo que não se destinam “apenas” a representar mas a atuar também como dispositivos pedagógicos, o que passo a tratar a partir de agora através dos eixos temáticos.

² A partir deste momento, deixarei de usar aspas ao registrar a palavra índio(s), mesmo não partilhando do entendimento que deu origem à denominação.

³ Admitindo que as categorias resultam de construções culturais, uso, neste trabalho, os termos raça e etnia sem uma distinção muito rigorosa.

Olhares...

Neste eixo procuro discutir como a “diferença” é instituída com base em determinados olhares e como algumas marcas têm sido utilizadas para caracterizar “os(as) diferentes”. Busco exemplo a essa referência no interessante estudo que Said (1990) realiza de relatos de viagens, romances, poemas, estudos e artigos sobre o Oriente Médio e seu povo, no campo acadêmico denominado orientalismo, e a atração que o “distante” Oriente teve sobre o Ocidente, principalmente sobre os europeus. Assim,

O Oriente não está apenas adjacente à Europa; é também onde estão localizadas as maiores, mais ricas e mais antigas colônias européias, a fonte das suas civilizações e línguas, seu concorrente cultural e uma das suas mais profundas e recorrentes imagens do Outro. Além disso, o Oriente ajudou a definir a Europa (ou o Ocidente), como sua imagem, idéia, personalidade e experiência de contraste. Contudo, nada desse Oriente é meramente imaginativo. O Oriente é parte integrante da civilização e da cultura *materiais* da Europa. O Oriente expressa e representa esse papel, cultural e até mesmo ideologicamente, como um modo de discurso com o apoio de instituições, vocabulário, erudição, imagística, doutrina e até burocracias e estilos coloniais. (p. 13)

Próximo à análise de Said, Albuquerque Jr. (1999) movimenta-se numa trama que contempla a produção literária, as artes, os discursos políticos, as produções cinematográficas e a música, os quais contribuíram para a criação de um povo e uma região “exóticos”, “diferentes”. A inspiração que a região Nordeste e “essa gente” despertaram nos escritores, artistas e políticos – a princípio do Centro-Sul do país e, mais tarde, da própria região – resultou num conjunto de narrativas que manifesta uma visão hegemônica do Nordeste como único no aspecto cultural e geográfico. Ao ser contraposto sócio e culturalmente ao Nordeste, o Sul se fortalece não somente como espaço geográfico, mas como espaço de mais possi-

bilidades, de maior diversidade cultural, como centro da manifestação cultural européia. Além disso, o autor “olha” a trama de representações não só como uma imposição de significados ao Nordeste e aos nordestinos, mas também como um dispositivo pedagógico, através dos quais os “nordestinos” passam a falar de si e do “Nordeste”.

A *invenção do Nordeste e outras artes* (Albuquerque Jr., 1999), e *Orientalismo* (Said, 1990) fazem uma análise das narrativas que focalizam o olhar totalizante lançado pelo colonizador sobre o Nordeste e o Oriente, respectivamente, e como esse olhar influenciou na elaboração dessas identidades e na legitimidade e imposição dos interesses colonialistas. Ao descrever o Oriente como o “outro”, a cultura européia se fortalece por apresentar recursos “tidos” como mais importantes e que permitiram que o Oriente tivesse sido inventado estrategicamente pelo e para o Ocidente, assim como o Nordeste e os nordestinos o foram pelo e para o Centro-Sul.

Já Vaz (1996) circula nas tramas discursivas que produziram os “caboclos amazônicos” como mais uma forma de instituição do “outro”. Tais narrativas, elaboradas com base no “olhar” de viajantes europeus e pesquisadores, estabelece o branco como racialmente superior, ao descrever os “caboclos” como matutos, preguiçosos, insolentes, derrotados e responsáveis pela sua própria pobreza (p. 48). Nelas, o termo “caboclo” remetia a uma espécie de mestiçagem, o que significava inferioridade em relação à raça branca. Essa visão, difundida no Brasil a partir do século XIX, acreditava na superioridade das “raças puras” (especialmente a branca) e na degenerescência dos tipos mestiços. De acordo com Vaz, entre os relatos que inventaram essa identidade situava-se o que falava da ameaça que esses sujeitos representavam para a viabilidade do país, pois na região “não há progresso nem regresso, a tradição e a rotina perduram como formas de preguiça, de inércia mental” (p. 49). Seguindo tais estratégias, foram inventadas várias outras identidades que circulam como verdadeiras na mídia, na literatura, nas artes, no currículo escolar e em outros artefatos culturais.

Nesse sentido, Álvares-Uría (1998) faz referência à imagem dos Incas e dos Astecas elaborada pelos colonizadores espanhóis (1520-1550), no mesmo período histórico em que os índios brasileiros também foram inventados a partir do olhar português. O autor nos instiga a pensar sobre o processo de contato e “pacificação” e sobre a ressonância atual desses acontecimentos através da “desmedida crueldade dos seres humanos” posta à prova “pelo triunfo dos totalitarismos” (p. 98), apontando como o “outro” atualmente, o estrangeiro e o pobre, que vêm sendo objeto de exclusões, vexames e negações.

Ao produzir o ensaio “O espetáculo do ‘outro’”, Hall (1997b) examina as variadas formas como a “diferença” é marcada por filmes, anúncios publicitários e fotos do final do século XIX ao momento presente, e como aspectos atribuídos à raça, gênero e etnia têm sido usados para marcar a diferença, de forma essencialista, através de estereótipos. Ao desenvolver sua argumentação, o autor possibilita a compreensão de como as práticas de significação estruturam o modo como “olhamos” as “coisas” e como as “coisas diferentes” (especialmente o “outro”) fascinam.

O autor faz referência a várias representações produzidas sobre africanos(as) pelo “Ocidente”, ao longo da história e dos contatos sociais estabelecidos, de forma que a diferença fosse notadamente marcada através da raça. A abordagem aponta questões históricas e sociais do contato colonizador semelhantes às vividas no Brasil. O processo de colonização do Brasil, assim como o da África, atraiu uma série de aventureiros ávidos pelo encontro e por mostrar o “outro”, o diferente. Lá, como aqui, o discurso racista foi e ainda é estruturado de forma binária e oposta, contrapondo a “civilização” (branca) e a “selvageria” (negra/índigena). Conforme a análise, a “cultura” (branca) era relacionada aos aspectos intelectuais: discernimento, conhecimento, presença de governo e leis próprias que regravam a vida social e sexual; a “natureza” (negra/índia) era relacionada aos aspectos instintivos: manifestação franca das emoções no lugar da razão, ausência de governo e leis para reger a vida social e sexual, aproximando as ações de instin-

tos da “natureza selvagem”. Reduzir as culturas de negros(as) e índios(as) à natureza consiste em “naturalizar a diferença” (Hall, 1997b, p. 245), consiste em “uma estratégia representacional destinada a fixar a ‘diferença’ e assim garanti-la para sempre” (*idem, ibidem*).

Assim, conforme as leituras sugerem, a “diferença” resulta da projeção no “outro” de características que o narrador(a) não “vê” ou não aceita em si. Portanto, a “diferença” não pode ser tomada como essencial, como parte dos sujeitos, mas deve ser problematizada por resultar de construção social.

“Olhares poderosos”: a instituição do “outro” como diferente

Tomei por empréstimo para este eixo o título atribuído pela revista *Época* (nº 91, fevereiro de 2000, p. 8) ao eixo “Imagens”, na qual algumas fotografias flagraram políticos nacionais e internacionais lançando olhares “indiscretos” sobre determinadas mulheres. Uma dessas fotografias mostra Alessandra Brasileiro, passista do Boi Garantido, “fantasiada de índia”, em Parintins, Amazonas, “olhada” pelo presidente do Brasil e pelo governador do Amazonas, enquanto cumprimentava o ministro da Educação.

“Olhares poderosos” (como os lançados por políticos, viajantes, pesquisadores, entre outros) têm servido para instituir o “outro” como diferente, geralmente apontando “traços” físicos individuais como características coletivas, marcando que a instituição da “diferença” acontece com base na consideração dos valores e conceitos que aquele que a institui tem de si e da cultura a que pertence.

Assim, este eixo tem o propósito de destacar alguns olhares poderosos materializados através dos livros didáticos de ciências e refletir sobre como esses discursos marcam, classificam e excluem índios(as). A opção pelas publicações didáticas de ciências⁴ está

relacionada à minha formação acadêmica e, principalmente, à visão de ciências como um campo discursivo rico no sentido de instituir verdades e produzir subjetividades dificilmente contestado. Nessas produções, índios(as) são “vistos” como diferentes através de referências à habitação, às vestimentas, à forma como obtêm os recursos etc.

No capítulo sobre os animais, o livro *Ciências*, para a 1ª série do ensino fundamental (Marsico *et al.*, 1997), inclui uma unidade sobre os animais e seu *habitat*. Referindo-se aos *habitats* humanos, as autoras mostram quatro ambientes onde o “homem” pode habitar: um prédio com muitos andares, casas no meio de uma lavoura, um “iglu” e uma “oca”. No exemplo referente ao “*habitat* indígena” (p. 37) aparece no primeiro plano da foto um índio esticando um arco como se fosse atirar uma flecha e duas índias, uma delas com uma criança às costas, suspensa por uma faixa na cabeça; no plano de fundo aparece parcialmente a “oca”. A referida fotografia parece não ter sido feita para mostrar uma forma de habitação, mas sim um “estilo de vida”, estereotipado também em outros espaços, pois a casa praticamente não aparece. Essas representações tendem a universalizar atributos do tipo: índios usam arco e flecha; moram em ocas; furam o corpo para colocar objetos “estranhos”, como ossos e pedaços de madeira, considerados enfeites; andam nus (ou seminus), enfim, são diferentes de “nós”.

No volume 2 de *Descobrimos o ambiente*, para a 2ª série, Oliveira e Wykrota (1991) ensinam que “os esquimós moram em iglus. Os índios brasileiros em ocas, os beduínos sempre mudando de lugar. E existe gente que mora em carro ou barco e carrega a casa para lá e para cá, como os caracóis” (p. 11). Mostrar a casa, por exemplo, se constitui uma das formas através da qual os livros narram os “diferentes”, os que fogem à “normalidade”. Além disso, o livro em pauta relaciona sujeitos e suas formas de habitar aos caracóis (animais), lembrando a antiga representação dos índios como nômades, que não se fixavam a lugar nenhum. Ao destacar a forma de habitação, a “oca” marca a singularidade indígena.

⁴ Tomei para análise alguns exemplares publicados no período de 1980 ao final de 1990.



Ilustração 1: “A velocidade do som” (Blinder et al., *Ciência e Realidade*, 8ª série, São Paulo: Atual, 1992, p. 85)

No estudo relativo à propagação do som, constante do livro *Ciência e realidade*, para a 8ª série, Blinder et al. (1992) utilizam uma figura que alude a suposta perspicácia auditiva indígena para ilustrar o conteúdo de que tratam, lembrando outras habilidades atribuídas a índios(as), como a de “ler” a natureza e prever fenômenos climáticos. Dessa forma, o índio é representado como dotado de um tipo especial de conhecimento que parece constituir-lo como uma extensão da natureza, como uma espécie quase em extinção. Blinder e seus colegas representam o índio através da Ilustração 1, acompanhada do seguinte texto:

São também famosas as histórias de índios que encostam a orelha no chão para ouvir o galope de cavalos suficientemente distantes para serem vistos [...]. Se o índio ouve o galope pela onda sonora que se propaga no solo antes da onda que se propaga no ar, é sinal de que no solo a onda sonora se propaga mais rapidamente, ou seja, sua velocidade é maior no chão do que no ar. (p. 85)

Ao mesmo tempo que o exemplo atribui ao índio habilidades especiais, faz referência a uma prática não usada e considerada estranha pela cultura não indígena, por dispor de instrumentos “mais eficientes” para realizar tal “leitura”. Lembra também habilidades sensoriais “desenvolvidas” em determinados animais, como o faro do cão de caça, a percepção auditiva das aves etc., representações de “desenvolvimento”

e especificidade que se devem ao olhar antropocêntrico do homem sobre os (outros) animais.

Assim, a imposição de significados aos “outros” frequentemente é feita de forma sutil e partindo do pressuposto da presença de uma correspondência adequada entre o sujeito e os significados que estão sendo atribuídos, de forma que passam a ser vistos como naturais, como parte deles. E o olhar que produz representações através dos livros didáticos e revistas analisados mostra índios(as) como sujeitos dotados de conhecimentos, costumes e habilidades específicas e essenciais, de forma que pareça que somente esses sujeitos as possuam.

Além da produção didática, várias outras produções frequentemente estabelecem uma relação entre a identidade pessoal ou coletiva e os artefatos usados de forma que os mesmos pareçam essenciais a todos os membros indistintamente. Da mesma forma que marcadores identitários, como pinturas, adornos etc. são utilizados para representar tribos indígenas, muitas outras “tribos” são identificadas por outros marcadores, como as *griffes* das roupas que usam, a marca do tênis que calçam, as tatuagens que exibem, a quantidade e os locais do corpo em que aplicam os *piercings* etc., mostrando como frequentemente aquele(a) que não atende aos padrões sociais e culturais é “marcado(a)”. Essas questões frisam a forma como as “marcas identitárias” – entendidas aqui como significados culturalmente inventados – são usadas com a finalidade de diferenciar, classificar, os sujeitos, sendo inscritas no corpo para assinalar a diferença, o pertencimento a essa ou aquela “tribo”. Assim, ao mostrarem índios(as) valorizando tais aspectos, livros, jornais, revistas etc., além de essencializarem características, projetam também um público que parece esperar tais imagens.

Estudos como “O espetáculo do ‘outro’” (Hall, 1997b) e a imagem dos Incas e Astecas a partir do olhar espanhol (Álvarez-Uría, 1998) exemplificam a imensa diversidade cultural existente no mundo e de como são consagradas formas culturais hegemônicas. Em outro sentido, servem para mostrar a rede de poder em que as questões culturais estão inseridas, apontan-

do que a diferença tem sido marcada de forma hierarquizada e assimétrica, e que os sujeitos ou as práticas mostrados(as) como diferentes o são de forma que pareçam inferiores, de modo que a diferença não é estabelecida desinteressada e inocentemente, mas é instituída a partir de discursos e “olhares poderosos”.

Da maloca na selva a quiosque nos jardins

Neste eixo procuro discutir a transposição de significados atribuídos a determinados objetos ao serem utilizados por culturas distintas e como alguns desses objetos freqüentemente “enriquecem” a prática pedagógica. Potes, peneiras, arcos e flechas são objetos que recebem comumente nova finalidade e, em consequência, nova significação, diferente da atribuída por índios(as), ao serem adquiridos por turistas, por viajantes não-índigenas. Entretanto, sabemos que a transposição de significado não ocorre em um só sentido, e que índios(as), ao se apropriarem de objetos da cultura não-índigena, freqüentemente lhes atribuem outros significados.

Ao contrastar artefatos culturais de culturas distintas, se estabelece, também, a distinção entre “nós” e os “outros”, muitas vezes mostrando o grupo “hegemônico” (“nós”) de forma individualizada e diferenciada e os “outros” como uma massa homogênea. Essas argumentações lembram a importância que determinados artefatos adquirem pelo fato de serem “nosso” ou serem dos “outros”. Proponho, como exemplo para reflexão, a construção arquitetônica “tradicional” indígena usada para habitação, para a qual foram atribuídos pelo colonizador nomes como “oca”, “maloca”, “choupana”. Essas designações são carregadas de tom pejorativo, na medida em que remetem a um tipo de habitação considerada “primitiva” por ser construída com capim, paus, cipós e sem o acompanhamento de um profissional com uma certa qualificação, como um engenheiro ou um mestre-de-obras.

Essas construções mudam a denominação quando mudam de ambiente e função. O que era chamado de “oca” ou “maloca”, ao ser transposto para a cidade, tem também o significado transposto e passa a ser

denominado de “cabana”, “quiosque”, designações que parecem lhes conferir maior *status*. O rústico ganha uma nova configuração, por ter sido projetado e construído por pessoas não-índigenas e por compor o espaço de lazer e não mais o residencial, apontando para o que Woodward (1997) chama de “sistemas classificatórios” (p. 12). Tais sistemas são usados freqüentemente para apontar como as relações sociais entre pelo menos dois grupos diferentes são contrapostas – de forma binária e distinta – tanto através do uso de sistemas simbólicos de representação quanto através da exclusão social.

A prática pedagógica escolar, na qual são destacados os valores de uma cultura soberana,⁵ muito tem colaborado no sentido de controlar as pessoas e instituir significados. Para isso, seleciona conteúdos, destaca comportamentos a serem evidenciados e valoriza práticas sociais de determinados grupos ao destacar, por exemplo, o que deve ser estudado durante o ano e o que deve ser “visto” eventualmente. A preocupação docente em enriquecer a aula e tornar mais fácil e real a teoria tem sido um campo no qual discretamente a supremacia social e cultural é estabelecida. Além disso, a escola freqüentemente se utiliza de artefatos culturais de “outras” culturas para acentuar, frisar, a “diferença”. Assim, ao utilizar utensílios da cultura indígena para tornar concreta a prática pedagógica, a escola transpõe o significado de instrumentos de trabalho e práticas culturais mostrando-os como instrumentos lúdicos, decorativos e, às vezes, ludopedagógicos, além de marcá-los como pertencentes a uma cultura “exótica”. Servem como exemplo de transposição de significado objetos de cerâmica e de madeira, como arcos e flechas, simulacros adquiridos por turistas, que, transpostos, passam a adquirir outros sig-

⁵ Refiro-me especialmente à cultura de origem européia, que de todas as formas procurou se estabelecer como soberana tanto dentro de seus limites geográficos quanto fora deles. Mais uma vez recorro a *Orientalismo*, através do qual Said (1990) discute essa questão ao mostrar o olhar colonizador sobre os povos colonizados.

nificados, passam a ser contemplados como adornos, peças de decoração, “lembranças” de viagem, e não raro ilustram o fazer pedagógico.

Problematizar “práticas” sociais familiares pode ser um caminho para entender algumas das estratégias usadas para estabelecer significados e organizar lugares de negros, de índios, de mulheres, de pobres, de homossexuais e de velhos(as), com que frequentemente nos deparamos.

Cartões e selos postais, cartões telefônicos e moedas brasileiras: a diversidade de olhares lançados sobre o índio

A discussão proposta para este eixo diz respeito à diversidade de olhares lançados sobre o índio por instituições públicas e privadas, como a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), a Casa da Moeda, as companhias telefônicas e a indústria gráfica, através dos seus produtos. Além disso, procuro destacar alguns efeitos pedagógicos presentes em artefatos supostamente banais.

Os discursos usados para tornar coletivas características “individuais” têm servido para que determinados grupos sociais sejam “olhados” como grupos homogêneos. No caso de índios(as), ainda que haja especificação, na maioria das vezes ela surge em relação ao grupo como categorias do tipo “guerreiros”, “selvagens”, “índios”, em que o(a) narrador(a) nega identificação própria, tornando-os(as) sujeitos despersonalizados, anônimos; trata-se, portanto, de um silenciamento das suas identidades. Maresca (1996) refere-se a essa questão como “banalização”, que passa explicitamente pela “anonimização dos personagens representados, reduzidos subitamente à imagem de uma profissão, um gesto de trabalho ou de um elo doméstico ou social” (p. 64). Utilizo como exemplo para essa referência um cartão postal que mostra índios(as) em ocasião festiva, com vestes e máscara de fibra vegetal rústica, e a informação relativa à identidade dos sujeitos, que se limita a indicar: “Índios do Brasil, tribo dos Ipixunas, região da Amazônia”.

Ao referir-se às práticas fotográficas, Canclini (1985) possibilita-me entender que elas são reguladas por convenções atribuídas por um determinado grupo como forma de seleção e promoção. Para Canclini, “o que cada grupo social elege para fotografar é o que considera digno de ser solenizado”, servindo como “operação ideológica que converte o transitório em essencial” (p. 7). Dessa forma, as práticas fotográficas parecem servir como mecanismos dos quais determinado(s) grupo(s) se apropria(m) com a finalidade de representar o que entende(m) por realidade, utilizadas para “eternizar” momentos.

Os vários olhares lançados sobre o índio têm sido “traduzidos” através de fotografias, gravuras e pinturas, geralmente acompanhando o texto escrito. Observe, no entanto, que artefatos como selo e moeda, usadas pelo Correio e pela Casa da Moeda, respectivamente, incluem imagens que dispensam o texto escrito, sugerindo que a imagem tem sido usada como um discurso que informa e nos interpela com a mesma autoridade do texto escrito.

Ao fazerem a representação de índios(as) através dos produtos que atendem a suas demandas, empresas como a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, por exemplo, através da emissão de selos que focalizam traços atribuídos a esses povos, como máscaras, pintura corporal, peças artesanais, “desapropriam” o índio de sua identidade pessoal e o mostram de forma que detalhes como pintura, pareçam essenciais, além de sugerir que as referidas imagens resultam da solicitação dos fotografados. A referência encontra exemplo na imagem do menino índio que ilustra selo postal lançado pela ECT em 1991.



Ilustração 2: Nota lançada no início dos anos de 1990 pela Casa da Moeda

Outra forma de apropriação da imagem do índio é através da sua impressão na moeda brasileira, conforme a Ilustração 2, nota de mil cruzeiros lançada no início dos anos 1990. Trata-se de uma representação muito significativa, pelo fato de envolver um papel com valor monetário, com poder de troca e que atinge uma significativa parcela da população. Observo que tal representação, bem como as demais citadas neste eixo, aponta para uma relação desigual de forças: ao mesmo tempo em que índios ilustram um papel com poder de compra, muitos desses sujeitos não dispõem de condições econômicas para suprir suas necessidades básicas, necessitando, às vezes, mendigar nas ruas. No exemplo, além do índio ser representado como “exótico”, é representado também como saudável, farta e diversamente alimentado, ao ter sua imagem sobreposta a produtos atribuídos ao seu consumo, como peixes, raízes, frutos e sementes. É dispensável afirmar que as representações feitas especialmente pela ECT e pela Casa da Moeda vêm carregadas de um teor de verdade muito forte, por provirem de duas instituições federais muito abrangentes, pois os artefatos selo e moeda fazem parte da vida diária de grande parte da população.

Pertencente à série “500 anos do Descobrimento”, a Companhia Riograndense de Telecomunicações (CRT) lançou um cartão telefônico ilustrado por uma “menina Carajá”,⁶ conforme Ilustração 3. Tal representação é semelhante às produzidas pela ECT e pela Casa da Moeda. Ao comercializarem tais imagens, além de instituírem o “outro” como diferente, essas empresas marcam também fortes “relações de poder” em que uma cultura toma a “outra” como motivo ilustrativo dos produtos que vendem. Além disso, a representação do índio articulada por tais empresas mostram-no como uma espécie de “propriedade da nação”, pertencente à “identidade nacional”.

De acordo com Hall (1997a), “as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos,



Ilustração 3: Menina Flor, da tribo Carajá

mas são formadas e transformadas no interior da *representação*” (p. 53). Assim, entendo que a nação não é uma entidade política “neutra”, ao contrário, produz significados, cria sentido de pertencimento. Segundo o autor, “as pessoas não são apenas cidadãos(ãs) legais de uma nação; elas participam da *idéia* da nação tal como representada em sua cultura nacional” (*idem, ibidem*). Tal afirmação leva-me a entender que a “idéia” de pertencimento nacional é constituída discursivamente e não pode ser tomada como parte essencial dos sujeitos.

Os artefatos que ilustram esse eixo podem ser “lidos” também como uma forma de “promover” um resgate de tradições⁷ supostamente perdidas; têm servido como referência de brasilidade, para mostrar um país e um povo “autênticos”, apontando um país que “respeita e incentiva” as tradições de seus habitantes e para um povo que sabe corresponder, através das manifestações de pertencimento. O resgate de uma identidade “perdida” obriga a um “retorno ao passado”, o que implica reinventar outras práticas e outras identidades.

Assim, entendo que as representações que circulam nos artefatos incluídos na análise têm sido o resultado de “olhares poderosos” lançados sobre

⁶ A identificação presente no verso do cartão refere-se a “Menina Flor”.

⁷ Robins referido por Hall (1997a) chama de “Tradição” a tentativa de “recuperar a pureza anterior e recobrir as unidades e certezas que são sentidas como tendo sido perdidas” (p. 94).

índios(as) por viajantes, pesquisadores, repórteres entre outros, por “verem” nesses sujeitos características que não vêem ou não desejam em si. Além disso, ao destacar a imagem do índio como recurso ilustrativo dos produtos que comercializam, empresas públicas e privadas mostram-no como uma das particularidades da nação brasileira, apontando, ao mesmo tempo, para a presença de uma cultura soberana que se autodenomina habilitada a conferir posições, espaços e papéis a serem desempenhados por sujeitos que integram outras culturas. Assim, acredito que precisamos questionar as práticas familiares e duvidar da “inocência” dos discursos que perpassam artefatos aparentemente banais como selos e cartões postais, ou a aquisição de potes e peneiras, por exemplo, que compramos como “lembança” de viagem pois, além dos livros didáticos, esses artefatos também são pedagógicos.

TERESINHA SILVA DE OLIVEIRA é mestre em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente desenvolve atividades profissionais na Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul e pesquisa sobre as representações de mulheres índias na mídia. E-mail: teteoliveira@terra.com.br

Referências bibliográficas

- ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz de, (1999). *A invenção do Nordeste e outras artes*. Recife: Massangana / São Paulo: Cortez.
- ÁLVAREZ-URÍA, Fernando, (1998). A conquista do outro: da destruição das índias à descoberta do gênero humano. In: LARROSA, Jorge, LARA, Nuria Pérez de. *Imagens do outro*. Petrópolis: Vozes. p. 97-114.
- CANCLINI, Nestor García, (1985). Estética e imagem fotográfica. *Revista Casa de Las Americas*, Havana, v. 149.
- FOUCAULT, Michel, (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- HALL, Stuart, (1997a). The work of representation. In: _____, (org.). *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University. p. 2-73.

- _____, (1997b). The spectacle of “other”. In: _____, (org.). *Representation: cultural representations and signifying practices* – Cap. IV. London: Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University. p. 225-290.
- _____, (1997c). *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A. Tradução de T.T. da Silva e G.L. Louro.
- MARESCA, Sylvain, (1996). As figuras do desconhecido. In: PEIXOTO, Clarice, MONTE-MÓR, Patrícia (orgs.). *CADERNOS de Antropologia e Imagem*, v. 2. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, p. 53-81.
- NELSON, Cary, TREICHLER, Paula, GROSSBERG, Lawrence, (1995). Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes. p. 7-38.
- SAID, Edward W., (1990). *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras.
- VAZ, Flôrencio Almeida, (1996). Ribeirinhos da Amazônia: identidade e magia na floresta. *Revista de Cultura Vozes*, v. 90, nº 2, mar./abr.
- VEIGA-NETO, Alfredo, (1996). Olhares... In: COSTA, Marisa (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação. p. 19-35
- WOODWARD, Kathryn, (1997). Concepts of identity and difference. In: _____, *Identity and difference*. London: Sage. p. 8-35

Livros didáticos de ciências analisados

- BLINDER, David, SCHALCH, Juvenal, ALVIM, Olavo, GRASSI-LEONARDI, Teresa Cristina, (1992). *Ciência e realidade*. Física e Química. 8ª série. São Paulo: Atual.
- MARSICO, Maria Teresa, CUNHA, Maria do Carmo, ANTUNES, Maria Elizabeth, CARVALHO NETO, Armando, (1997). *Ciências*. 1ª série, 1º Grau. São Paulo: Scipione.
- OLIVEIRA, Nyelda R. de, WYKROTA, Jordelina L., (1991). *Descobrimos o ambiente*, v. 2. Belo Horizonte: Formato.

Recebido em setembro de 2002
Aprovado em dezembro de 2002