

RELATO DE EXPERIÊNCIA*

Letramento visual histórico: a interpretação de fotografias indígenas por alunos do 8º ano

Jonathas Trindade da Silva¹

Resumo:

O letramento visual histórico é um conceito que vem sendo trabalhado com pouca ênfase nos últimos anos por historiadores e outros pesquisadores. Os que se aventuram nesse eixo temático o fazem com muita excelência, buscando suprir lacunas e colaborar com novos estudos. No recorte da temática indígena, o campo de pesquisa é ainda menor ou quase inexistente, dada a preocupação das outras ciências em estudar essas sociedades pelo viés contemporâneo, sem considerar que, para entender o presente, é necessário compreender o seu passado. Assim, constitui-se este relato de experiência, que teve como objetivo levar o letramento visual das imagens históricas aos anos finais do Ensino Fundamental. Imersos em uma variedade de livros didáticos, no mundo tecnológico e em seus mecanismos de transmissão de informações digitais, como os celulares, de que maneira nossas crianças e adolescentes interpretam as fotografias históricas dos povos indígenas? Essa e outras perguntas foram essenciais para a construção de duas aulas práticas e teóricas para alunos do 8º ano de uma escola pública da cidade de Uberlândia. Em síntese, a experiência das duas aulas com os alunos revela problemas antigos de visualidade indígena que ainda não foram superados, como velhos estereótipos, a objetificação e a lógica colonial associada a essas populações.

Palavras-chaves: Fotografia; Interpretação; Povos indígenas.

Introdução:

Na seção “Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil” da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a criança é vista como um ser ativo, que não só participa do processo de sua formação, como também é agente da sua própria trajetória escolar. Já a seção “Os Campos de Experiências”, estrutura algumas concepções que dão sentido ao arranjo curricular, tornando a experiência de aprendizado infantil, por meio das diferentes formas de linguagens pedagógicas, artísticas, culturais e científicas, práticas diferenciadas e necessárias para o desenvolvimento da criança. Nesse contexto, as artes visuais; com destaque para a fotografia como ferramenta pedagógica, transforma o aprendizado em um espaço seguro de criticidade social. Como método, essa perspectiva educacional transversal, torna o espaço de aprendizagem mais consciente e plural, sobre as diferentes perspectivas e interpretações de

¹ Mestrando em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG. E-mail: jonathastrindades@gmail.com. Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4909969494296897>.

* PRODUZIDO NO ÂMBITO DO CURSO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES EM HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA – 5ª ED. 2025, ENTRE 22/02 A 12/04/2025.

mundo, influenciado pelo trabalho crítico de utilização das imagens como fontes históricas na trajetória dos educandos e educadores.

Segundo Napolitano (2008, p. 235): “Vivemos em um mundo dominado por imagens e sons obtidos 'diretamente' da realidade, seja pela encenação ficcional, seja pelo registro documental, por meio de aparatos técnicos cada vez mais sofisticados”. Em um mundo cada vez mais globalizado e com meios de comunicação diversificados, a escola precisa se adaptar e compreender a influência das imagens como mais uma forma de letramento, considerando que os alunos estão cada vez mais inseridos no universo digital. É através dessa alfabetização visual que Dondis (2003) afirma que a implicação de expandir a compreensão da cultura visual e de seu processo de comunicação busca um objetivo funcional: entender essa linguagem como uma estrutura formativa.

Ciente da importância do trabalho com imagens para uma experiência escolar mais imersiva e da contribuição desse gênero na construção do conhecimento, este relato busca descrever como foi a atividade de interpretação crítica iconográfica durante a análise de quatro fotografias de um grupo indígena Umutina, autodenominado Balatiponé, que viviam na região do Mato Grosso, próximo ao rio Paraguai, na segunda metade do século XX. A partir da disciplina de História, o objetivo geral foi propor a formação crítica na interpretação das imagens e o desenvolvimento de uma consciência histórica mais específica e plural, permitindo que esses estudantes compreendessem aquele grupo de indígenas por meio das fotografias, e de como suas percepções iniciais, são influenciadas por aspectos visuais, culturais e históricos.

Assim, o estudo foi desenvolvido durante duas aulas ministradas em uma escola estadual de Uberlândia, no dia 2 de abril de 2025, duas semanas antes do Dia dos Povos Indígenas, que envolveu duas turmas do 8º ano matutino, com estudantes de idades entre 13 e 14 anos. A escolha do 8º ano foi estratégica, pois o componente curricular de História nessa etapa escolar privilegia a compreensão de fatos históricos relevantes da história do Ocidente, em ordem cronológica e em seus respectivos contextos geográficos.

É também nos anos finais do Ensino Fundamental que os alunos estudam a participação de diferentes atores nos processos históricos do século XIX, os desdobramentos que antecedem e sucedem a Independência do Brasil e de outros países da América Latina, visando adequar-se com mais especificidade à Lei nº 11.645², de 10 de março de 2008, que tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

² BRASIL. Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional,

No recorte temático das aulas, foram utilizadas quatro fotografias do povo Umutina, retiradas da obra *Vinte e três índios resistem à civilização* (1953) de Harald Schultz, por não corresponderem às clássicas imagens que projetam a visualidade indígena de forma unitária e generalista. Desse modo, a experiência visual através da fotografia permitiu analisar como a ausência de informações prévias influencia a construção de significados e quais estereótipos ainda estão presentes no imaginário dos estudantes.

Desenvolvimento:

Para o desenvolvimento da atividade, a decisão de dividi-la em duas etapas visou a uma abordagem metodológica estruturada na leitura visual semiótica da fotografia, conforme proposta por John Berger (2013). De acordo com ele, a fotografia é um instante que seu autor decidiu registrar, logo, ela se torna intencional. Outro ponto destacado por Berger é negar a fotografia como testemunha do passado. Para ele, esses objetos culturais projetam a visão ideológica de seus autores. Portanto, diante desses problemas discursivos e interpretativos da leitura metodológica da fotografia, a atividade foi planejada para duas turmas distintas, a fim de possibilitar uma comparação direta na busca de semelhanças ou divergências nos resultados.

Inicialmente, as duas turmas (X e Y) foram expostas a uma fotografia por vez, na ordem de 1 a 4, das imagens dos Umutinas feitas por Harald Schultz, exibidas por um projetor na sala de aula. Para a atividade, cada aluno foi instruído a observar as imagens e escrever uma palavra que melhor definisse o que estava vendo. Quando todos finalizavam suas considerações, uma nova fotografia era exibida. Durante o processo, foi garantido que os alunos não tivessem qualquer informação sobre os sujeitos representados por Schultz, permitindo que expressassem suas primeiras impressões de maneira espontânea.

Figura 1 e 2: À esquerda, “Para um ritual, o caçador Atukaré confecciona, com a palha de buriti, símbolos de arraia e outros peixes”; à direita, “A mulher Kokolotó, com adornos diários, canta em resposta aos índios reunidos na casa dos espíritos, na extremidade oposta do pátio de danças”.



Fonte: Harald Schultz, 1953.

A ênfase da tarefa também era que cada resposta fosse individual, valorizando a opinião original sem influência de manifestações coletivas. Nessa perspectiva, o método visava garantir que cada aluno não fosse submetido a variáveis externas ou subjetivas durante a análise e interpretação das fotografias. A privação do conhecimento real por trás das imagens e o comportamento indutivo de interpretar o que se observava faziam parte do processo especulativo da leitura imagética.

No decorrer da atividade, enquanto tentavam atribuir novos sentidos pela interpretação, foi possível observar, em suas expressões, diferentes sensações: o desconforto de alguns alunos diante do desafio interpretativo; outros mantinham os olhos fixos nas imagens, construindo narrativas intelectuais; o comportamento de balançar os braços e pernas revelava certa ansiedade em alguns; mas o sorriso de muitos indicava segurança. Porém, o que todos não sabiam é que “as fotografias por si mesmas não narram. Fotografias preservam as aparências instantâneas” (Berger, 2013, p. 66), e que já tinham significados previamente definidos e legendado por Schultz.

Figura 3 e 4: À esquerda, “Desde cedo, o indiozinho se familiariza com o uso de arco e flechas. Quando nasce, o pai faz arco e flechas pequenas, que guarda orgulhoso para a primeira caçada em que o filho o acompanhar”; à direita, “o tear são primitivos, mas o tecido de grande durabilidade”.



Fonte: Harald Schultz, 1953.

Após a coleta das respostas, um intenso debate tomou conta das turmas. Todos queriam compartilhar o que haviam escrito e saber o que os colegas haviam interpretado. Enquanto isso, as palavras eram organizadas em uma escala de frequência de 1 a 3, destacando as respostas mais recorrentes entre os alunos. O método, de forma geral, foi um sucesso, pois permitiu identificar padrões de interpretação e compreender os critérios utilizados para atribuir significados às imagens.

Para a avaliação da atividade e o início da discussão teórica sobre as fotografias, foram exibidas no quadro as principais palavras descritas pelos alunos, em uma espécie de *brainboard*, enumeradas do 1º ao 3º lugar segundo uma lógica quantitativa e de similaridades. Como critério teórico, foram consultadas as obras de Berger (2013), Barthes (1984) e Schultz (1953), Dondis (2003), dando início à discussão sobre a importância da interpretação crítica das imagens, evidenciando a origem das fotografias interpretadas e contextualizando a intenção de Harald Schultz em seu trabalho de campo com o grupo indígena Umutina.

Durante o diálogo, novas perguntas surgiram à medida que os alunos compreendiam o modo de criação de Schultz ao escolher os *frames* desejados, em função das suas fotografias para estudos etnográficos que resultaram numa encenação proposital na composição dos sujeitos fotografados, que utilizaram seus adornos simbólicos tradicionais — antes usados

apenas em rituais ou ocasiões especiais do grupo — e as diferenças estéticas entre adultos e crianças, bem como entre os gêneros masculino e feminino.

Resultados:

Palavras de maior impacto para a turma X:

- **Figura 1** - 1º lugar: Artesão; 2º lugar: Índio e 3º lugar: Praieiro
- **Figura 2** - 1º lugar: Índio; 2º lugar: Homem antigo; 3º lugar: Canibal
- **Figura 3** - 1º lugar: Índio criança; 2º lugar: Indiozinho; 3º lugar: Não houve³
- **Figura 4** - 1º lugar: Costureira; 2º lugar: Miçangueira⁴; 3º lugar: Artesã

Palavras de maior impacto para a turma Y:

- **Figura 1** - 1º lugar: Trabalhador; 2º lugar: Artesão e 3º lugar: Índio
- **Figura 2** - 1º lugar: Índio; 2º lugar: Africano; 3º lugar: Artesão
- **Figura 3** - 1º lugar: Índio; 2º lugar: Indiozinho; 3º lugar: Criança
- **Figura 4** - 1º lugar: Índia; 2º lugar: Artesã; 3º lugar: Mulher indígena

O resultado final foi alarmante e demonstrou que a visão dos alunos, tanto da turma X quanto da Y, sobre os povos indígenas, quando não é limitada, é generalista, tendo como base a percepção universal da visualidade dessa sociedade, repleta de estereótipos e distorções. Muitos estudantes, inclusive, ao longo do diálogo, associaram a figura do indígena à floresta e à vida primitiva, destacando elementos como a ausência de roupas e o uso de acessórios tradicionais, como colares feitos de miçangas, ossos de animais e uma flecha, no caso da criança fotografada (Figura 3). O fato de as imagens serem em preto e branco contribuiu para a ideia de que os sujeitos pertenciam a um passado distante, em uma lógica de desconfiança interligada à noção de que “toda interpretação histórica depende de um sistema de referência” (Certeau, 1982, p. 67).

Um ponto curioso foi a dificuldade de muitos alunos em identificar o gênero feminino da indígena Kokolotó (Figura 2) — com exceção da mulher que aparece costurando —, o que sugere que concepções sobre papéis de gênero também influenciam a interpretação das imagens. A associação de que todas as mulheres indígenas possuem cabelo liso e comprido foi

³ A figura 3 que representa a fotografia da criança indígena, houve consenso geral: “índio criança” e “indiozinho”, não restando outra denominação para compor o 3º lugar.

⁴ Parte da turma X, disseram que a mulher representada é uma “miçangueira”, que produz colares de miçangas.

determinante para essa interpretação inicial. No entanto, Schultz (1953, p. 18) relatava em sua obra: “As mulheres cortam o cabelo rente, enquanto os homens o usam comprido e amarrado no alto da cabeça por uma fita de algodão”. Além disso, a identificação, nas Figuras 1, 2 e 3, de “artesãos” indica que, mesmo em um contexto indígena, os alunos tentaram relacionar as figuras aos moldes do mercado e do trabalho urbano.

No geral, a experiência interpretativa também revelou a influência do senso comum na construção da imagem do indígena, principalmente ao associar a criança imediatamente como “índio” por conta do corte de cabelo, da ausência de roupa e da flecha em suas mãos. Schultz capturou o *frame* perfeito para reforçar esse estereótipo visual, o que evidenciou a necessidade, ao final da aula, de uma abordagem teórica e educativa que ampliasse o conhecimento dos alunos sobre a diversidade dos povos originários e suas práticas culturais.

Conclusão:

Ao longo da experiência dessas duas aulas práticas e teóricas, evidenciou-se que o letramento visual das imagens históricas dos povos indígenas ainda é um processo complexo. A ausência de alfabetização para a interpretação de imagens, e não apenas de textos, fez com que os alunos recorressem a referências populares, estereotipadas e subjetivas dos povos indígenas, demonstrando a necessidade de um trabalho pedagógico voltado para a desconstrução dessas perspectivas. Nesse sentido, a urgência da educação visual indígena contemporânea e histórica precisa ser mais visibilizada, de modo a formar novos alunos críticos que não só se alfabetizem pelos textos, mas também pelas imagens, compreendendo a diversidade étnica e cultural desses povos como uma maneira de combater visões homogêneas e coloniais. Além disso, o contato com imagens contemporâneas de grupos indígenas pode ajudar a desconstruir a ideia de que esses povos pertencem exclusivamente ao passado e à floresta, promovendo um entendimento mais específico sobre suas realidades étnicas e culturais. Por fim, a utilização de fotografias indígenas como instrumentos de letramento visual, é uma estratégia eficaz para ampliar o conhecimento dos estudantes e estimular o respeito à diversidade cultural, evidenciando a importância de práticas pedagógicas que incentivem a leitura crítica de imagens, contribuindo para a construção de uma educação mais inclusiva e plural.

Referências Bibliográficas:

BARTHES, Roland. *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1984.

BERGER, John. *Para entender uma fotografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

DONDIS, Donis A. *Sintaxe da linguagem visual*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

NAPOLITANO, Marcos. Fontes audiovisuais: A história depois do papel. In: PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). *Fontes históricas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SCHULTZ, Harald. *Vinte e três índios resistem à civilização*. São Paulo: Comp. Melhoramentos, 1953.