



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
FACULDADE DE HISTÓRIA
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

WUESLEN DE SOUZA MOREIRA

O “BOM” E O “MAU” SELVAGEM ATRAVÉS DAS TELAS: uma análise das representações indígenas na TV aberta brasileira (1980-1990), seus impactos no imaginário social e no ensino de História

ANANINDEUA-PA

2025

WUESLEN DE SOUZA MOREIRA

O “BOM” E O “MAU” SELVAGEM ATRAVÉS DAS TELAS: uma análise das representações indígenas na TV aberta brasileira (1980-1990), seus impactos no imaginário social e no ensino de História

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de História, do Campus Universitário de Ananindeua, como requisito obrigatório para obtenção de grau de Licenciatura em História, pela Universidade Federal do Pará.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Anna Maria Alves Linhares

ANANINDEUA-PA

2025

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)**

M835b Moreira, Wueslen de Souza.
O "bom" e o "mau" selvagem através das telas : uma
análise das representações indígenas na TV aberta
brasileira (1980-1990), seus impactos no imaginário social e
no ensino de História / Wueslen de Souza Moreira. — 2025.
60 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Anna Maria Alves Linhares
Trabalho de Conclusão (Graduação) - Universidade
Federal do Pará, Campus Universitário de Ananindeua,
Curso de História, Ananindeua, 2025.

1. Análise do Discurso sobre indígenas. 2. Mídia. 3.
TV Aberta. 4. Decolonialidade. 5. Ensino de História. I.
Título.

CDD 980.41

WUESLEN DE SOUZA MOREIRA

O “BOM” E O “MAU” SELVAGEM ATRAVÉS DAS TELAS: uma análise das representações indígenas na TV aberta brasileira (1980-1990), seus impactos no imaginário social e no ensino de História

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de História, do Campus Universitário de Ananindeua, como requisito obrigatório para obtenção de grau de Licenciatura em História, pela Universidade Federal do Pará.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Anna Maria Alves Linhares

Data de aprovação: 15/09/2025

Conceito: Excelente

Banca Examinadora:

Orientadora

Prof^a. Dr^a. Anna Maria Alves Linhares - UFPA

Examinadora externa

Prof^a. Dr^a Edivania Santos Alves - UFPA

Examinadora externa

M^a. Ana Manoela Primo dos Santos Soares - UFPA

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste trabalho é, definitivamente, a realização de um sonho e a superação de muitos obstáculos que enfrentei nesse processo de graduação. Confesso que, por diversas vezes, me peguei pensando em desistir do curso e voltar para minha cidade no interior, por achar que aquele lugar não era para mim e que eu não era bom o suficiente para estar em uma universidade tão almejada por tantas pessoas. Hoje sei que mereci tudo isso – e mereço muito mais. Reconheço minha capacidade e sei que sou bom no que faço. De fato, não consigo me ver em outra profissão que não seja professor de História. Sou apaixonado por tudo isso.

À minha mãe, ao meu avô e à minha avó, os meus mais sinceros agradecimentos. Vocês são minha base, o meu motivo para continuar e lutar por uma vida melhor e mais digna. A vocês, que me deram todo o amor do mundo e que, diante de muito trabalho na roça e nos campos de dendê, permitiram que eu crescesse no conforto, que eu seguisse pela sombra. O meu sonho agora é realizar os seus e poder retribuir, ao máximo que eu puder, tudo o que fizeram por mim (e ainda fazem). Sem vocês três, eu não seria ninguém; sem vocês, eu não seria nada. Serei eternamente grato. Eu amo vocês, mãe Rosa, mãe Ana e pai Pedro.

A todos os meus amigos que fiz antes e durante a graduação, os meus mais sinceros agradecimentos. Sem vocês, todo esse processo seria muito mais difícil. Com vocês, as coisas ficaram mais leves e divertidas – e isso é impagável. Em especial à Maria de Fátima, que, mais que uma amiga, se tornou uma irmã para mim. Se me dissessem, no início do curso, que eu seria próximo dela, jamais acreditaria. Eu não gostava dela; achava-a metida e antipática. Com o tempo, fomos nos aproximando de uma forma que eu não imaginava. Nos aproximamos tanto que até moramos juntos por um ano. Além de dividirmos o aluguel de uma casa horrível, que só dava dor de cabeça, dividimos segredos, intimidades e momentos que jamais vou esquecer. Eu te amo muito e sou eternamente grato por ter estado comigo em momentos tão difíceis, quando eu acreditava estar sozinho – você estava lá.

Às amigadas que fiz no meu primeiro emprego na área da educação, na Escola José Maria, meus agradecimentos: Adrielle, Mayze, Joyce, Yasmin, Ananda, Talita e até a Phamella. Conhecer vocês foi uma das melhores coisas que aconteceram nesse processo. Todos os momentos, as brincadeiras, as bebedeiras e

os rolos aleatórios foram mágicos e ficarão guardados na minha memória. Vocês são incríveis e tê-las na minha vida é um privilégio. Amo todas.

À Andressa, à Clarinha e ao Jorge: saibam que vocês são essenciais na minha vida. Todos os momentos que passamos juntos serão eternos. Mesmo com a distância e as desavenças (o que é normal), eu amo vocês e quero que saibam que sou muito grato por ter a amizade de cada um.

À minha grande amiga – e agora colega de profissão – Dilane, que acreditou em mim desde o momento em que fui aprovado no curso de História da UFPA e que sempre me estendeu a mão nos momentos em que precisei. Saiba que tens um lugar muito especial no meu coração. Sou grato por tudo o que fez por mim e não tens noção do quanto admiro a pessoa que és. Te amo.

À minha orientadora, professora Anna Linhares, que esteve presente em todo esse processo de escrita e foi essencial para que as minhas idealizações fossem concretizadas em forma de TCC. Agradeço por confiar em mim e em meu trabalho.

Ao curso de História, ao campus de Ananindeua, aos funcionários e a todo o corpo docente, meus mais sinceros agradecimentos. Todos os debates realizados, trabalhos e reflexões feitas ao longo de quatro anos de curso foram essenciais para a minha formação enquanto docente e, principalmente, enquanto indivíduo político. Este trabalho, além de ser fruto de muito esforço, é a soma de todos os ensinamentos e vivências que tive durante esse processo de graduação. Nada disso seria possível sem vocês. Obrigado.

*Eu sou apenas um rapaz latino-americano
Sem dinheiro no banco
Sem problemas importantes
E vindo do interior
Mas trago, de cabeça, uma canção do rádio
Em que um antigo compositor baiano me dizia
Tudo é divino, tudo é maravilhoso
Belchior - Apenas um Rapaz Latino Americano (1976).*

RESUMO

Este trabalho tem por finalidade analisar as representações indígenas nos espaços midiáticos dos programas de TV do final das décadas de 1980 e 1990 e como a TV aberta, enquanto espaço de poder, foi uma importante ferramenta para a perpetuação dos estereótipos relacionados aos indígenas nos dias atuais, no contexto brasileiro. Será utilizada como fonte a plataforma *YouTube*, a fim de acessar quadros de programas como *Casseta & Planeta*, *Os Trapalhões* e *Xou da Xuxa*, buscando enfatizar como a TV brasileira do final do século XX foi marcada por estereótipos, falta de diversidade e uma visão estigmatizada acerca dos povos originários. O trabalho parte de um método qualitativo-interpretativo. A TV aberta, enquanto espaço de poder, contribuiu para a consolidação de um imaginário racista e estigmatizado em relação aos povos indígenas. O objetivo inicial é destacar o espaço da mídia como um espaço de poder e como a sua grande relevância é capaz de moldar pensamentos e influenciar indivíduos a partir do discurso; evidenciar como os indígenas são abordados historicamente no espaço escolar e suas representações; realizar, posteriormente, uma análise dos programas de TV que pautaram o “índio” em suas programações; e, por fim, propor uma intervenção didática, de forma teórica, voltada para o trabalho com alunos do ensino fundamental, buscando desmistificar estereótipos e percepções distorcidas em relação aos povos indígenas brasileiros, a partir de uma perspectiva decolonial de ensino.

Palavras-chave: Análise do Discurso sobre indígenas; Mídia; TV Aberta; Decolonialidade; Ensino de História.

ABSTRACT

The purpose of this work is to analyze indigenous representations in the media spaces of TV shows from the late 1980s and 1990s and how broadcast TV, as a space of power, was an important tool for perpetuating stereotypes related to indigenous people today in the Brazilian context. The YouTube platform will be used as a source, in order to access scenes from shows such as Cassetta & Planeta, Os Trapalhões and Xou da Xuxa, seeking to emphasize how Brazilian TV at the end of the 20th century was marked by stereotypes, a lack of diversity and a stigmatized view of indigenous peoples. The work is based on a qualitative-interpretative method. Broadcast TV, as a space of power, has contributed to the consolidation of a racist and stigmatized imaginary in relation to indigenous peoples. The initial objective is to highlight the media as a space of power and how its great relevance is capable of shaping thoughts and influencing individuals based on discourse; to highlight how indigenous people have been approached historically in the school space and their representations; then carry out an analysis of the TV programs that have featured the "Indian" in their programming; and finally propose a didactic intervention, in a theoretical way, aimed at working with elementary school students, seeking to demystify stereotypes and distorted perceptions in relation to Brazil's indigenous peoples, from a decolonial teaching perspective.

Keywords: Discourse analysis on indigenous people; Media; Broadcast TV; Decoloniality; History Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Os Trapalhões – Índia Canibal (Parte I)	25
Figura 2 – Os Trapalhões – Índia Canibal (Parte II)	27
Figura 3 – Os Trapalhões – Índia Canibal (Parte III)	27
Figura 4 – Xou da Xuxa – Brincar de Índio (Parte I)	28
Figura 5 – Reportagem sobre o genocídio indígena e o “Marco Temporal”	29
Figura 6 – Reportagem sobre o genocídio indígena no Brasil	30
Figura 7 – 1º comentário em publicação sobre a manifestação indígena	31
Figura 8 – 2º comentário em publicação sobre a manifestação indígena	31
Figura 9 – 3º comentário em publicação sobre a manifestação indígena	31
Figura 10 – 4º comentário em publicação sobre a manifestação indígena	32
Figura 11 – 5º comentário em publicação sobre a manifestação indígena	32
Figura 12 – 6º comentário em publicação sobre a manifestação indígena	32
Figura 13 – Xou da Xuxa – Brincar de Índio (Parte II)	35
Figura 14 – Xou da Xuxa – Brincar de Índio (Parte III)	35
Figura 15 – Casseta & Planeta – O Dia do Índio (Parte I)	39
Figura 16 – Casseta & Planeta – O Dia do Índio (Parte II)	40
Figura 17 – Casseta & Planeta – O Dia do Índio (Parte III)	41
Figura 18 – Casseta & Planeta – Resgate de Marcelo Madureira (Parte I)	43
Figura 19 – Casseta & Planeta – Resgate de Marcelo Madureira (Parte II)	45
Figura 20 – Casseta & Planeta – Resgate de Marcelo Madureira (Parte III)	47

LISTA DE SIGLAS

AGU	Advocacia-Geral da União
Funai	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCS	Meios de Comunicações
MJSP	Ministério da Justiça e Segurança Pública
MPI	Ministério dos Povos Indígenas
STF	Supremo Tribunal Federal

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. O INDÍGENA NOS ESPAÇOS ESCOLARES: ENTRE REPRESENTAÇÕES E PERPETUAÇÃO DE ESTIGMAS.....	16
3. O “ÍNDIO” NOS PROGRAMAS DE TV: ANOS 1980 E 1990.....	21
3. 1. OS TRAPALHÕES – Índia Canibal.....	23
3. 2. XOU DA XUXA – Brincar de Índio.....	27
3. 3. CASSETA & PLANETA – O Dia do Índio.....	38
3. 4. CASSETA & PLANETA – Resgate de Marcelo Madureira na Amazônia.....	41
4. A DECOLONIALIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA: PERSPECTIVAS DE ENSINO.....	46
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
FONTES.....	55
REFERÊNCIAS.....	56

1. INTRODUÇÃO

A partir de uma inquietação pessoal e acadêmica acerca do motivo de, ainda hoje, a figura do indígena ser vista ora como ingênua e sem capacidade de compreensão, ora como primitiva e pertencente ao passado, busco compreender esse fenômeno por meio da análise da TV aberta brasileira que, ao fazer uso de seu grande poder ideológico, contribuiu para a disseminação desse imaginário social.

Este trabalho baseia-se no método qualitativo-interpretativo, pois objetiva analisar e discutir as representações midiáticas dos indígenas no espaço da TV aberta brasileira e como essa presença do “índio” nesses espaços de poder contribuiu de forma significativa para a perpetuação de diversos estereótipos e estigmas relacionados a esses indivíduos que conhecemos hoje. Esta pesquisa se mostra relevante por discutir e, principalmente, problematizar esse imaginário social que está cristalizado na sociedade brasileira.

Para Baczko (1985), este conceito pode ser entendido como um conjunto de representações que se associam ao poder, sendo intrínseco a uma natureza política marcada por disputas que buscam a apropriação das chamadas representações coletivas. Nesse sentido, há diversos conflitos nesse campo do imaginário social e também em suas representações. Ou seja, enquanto política cultural relativa a grupos sociais, essa noção de imaginário social se qualifica como um dos mecanismos que estabelecem a vida coletiva, passando, então, a defini-los em dimensões simbólicas e em hierarquizações dentro da sociedade.

A escolha de um espaço midiático como a TV aberta brasileira como fonte se justifica por se acreditar que esse *corpus* de pesquisa cumpre um papel social de influenciar, transmitir informações, formar opiniões e promover discussões específicas. Nesse sentido, a pergunta que norteia este trabalho é: de que forma o indígena é representado pela TV aberta nos anos 1980 e 1990, e como esse “discurso” influenciou no imaginário social?

Mesmo não os definindo, o processo de colonização e de catequização que ocorreu no território brasileiro demarca a superfície da história dos povos indígenas, os quais atualmente enfrentam disputas que ainda carregam esse passado colonial, mas também outros desafios totalmente novos. Nesse caso, os novos conflitos dizem respeito aos espaços midiáticos, especialmente no final do século XX, pois são esses espaços que são considerados como agentes de disseminação de

informação e também responsáveis por mediar a construção da opinião pública e a formação de imaginários, atuando, assim, como instâncias promotoras de valores, opiniões, crenças e informações (Roecker; Melo, 2021).

Foucault (2008) destaca o conceito de “enunciado”, segundo o qual não se trata da intenção ou do que foi alcançado a partir da anunciação de determinado sujeito, mas sim da operação que foi efetuada e do que foi produzido com essa ação. Ele enfatiza ainda que, para construir um enunciado, signos, figuras, grafismos ou traços são suficientes. O discurso, similar ao enunciado, neste caso, é materializado por meio de elementos linguísticos nos enunciados e em textos verbais e não verbais. Ou seja, quando o sujeito faz uso da linguagem, conseqüentemente está fazendo uso de termos, palavras e expressões que carregam significados, símbolos ideológicos e históricos, evidenciando o posicionamento do sujeito que enuncia (Fernandes, 2008).

No decorrer do tempo, muitos pesquisadores e estudiosos da área da Linguística chegaram à conclusão de que, para além da gramática como forma de compreender a língua, havia também outras abordagens, e, dentre elas, a Análise do Discurso, que, como objeto de estudo, se debruça sobre o próprio discurso que é produzido – ou seja, a palavra em movimento. A perspectiva da Análise do Discurso é de que a linguagem atua como uma mediadora entre o homem e a realidade natural e social (Batista, 2015). A própria existência humana carrega esse simbólico do discurso, e, portanto, trabalha com a língua, com os significados e com a construção de narrativas acerca dos sujeitos.

A Análise do Discurso busca conceber como a linguagem se materializa na ideologia e como esta última se manifesta na língua. Dito de outra forma, a Análise do Discurso busca apreender como a ideologia se materializa no discurso e como o discurso se materializa na língua, de modo a entender como o sujeito, atravessado pela ideologia de seu tempo, de seu lugar social, lança mão da língua para significar (-se). [...] As posições ideológicas são dadas dentro das formações discursivas a partir de contexto sócio-histórico [...] é a formação discursiva que determina o que deve e pode ser dito. A materialidade das palavras que são ditas tem essência nas formações discursivas, ou seja, é a partir da discursividade que elas ganham sentido (Batista, 2015, p.144).

É a partir desses conceitos que Fernandes (2012) salienta que os enunciados, assim como os discursos, são situações aptas a serem analisadas, mas sempre

considerando a continuidade, a descontinuidade, a dispersão, a formação e a transformação.

Nesse sentido, este trabalho recai sobre os enunciados e discursos acerca dos povos indígenas na TV aberta brasileira, e a noção de discurso será sempre apropriada considerando os aspectos sociais, as lutas e as reivindicações. Portanto, é necessário que se compreendam, nessas produções do discurso, seus aspectos histórico-sociais. O próprio Foucault (1999) enfatiza que nos discursos da botânica e da medicina estão presentes tanto os erros como as verdades, e que esses erros possuem uma certa função positiva, como uma eficácia histórica. Por isso, o discurso não é imutável, fixo ou homogêneo; na Análise do Discurso, ocorrem idas e vindas, contornos e movências em um mesmo discurso. Fernandes ainda enfatiza que, para Foucault, “todo discurso é marcado por enunciados que o antecedem e o sucedem e caracteriza-se pela contradição” (Fernandes, 2012, p. 24).

[...] o discurso apresenta-se relevante para compreender as mudanças históricas e sociais que possibilitam a combinação de diferentes discursos em certas condições sociais específicas, resultando na produção de outros discursos. O aspecto histórico decorre das transformações sociais entre sujeitos e grupos de sujeitos como um movimento ininterrupto e descontínuo na linha do tempo, que conduz para a constituição de outros sujeitos e outros grupos sociais, bem como para a formação de novos discursos (Fernandes, 2012, p. 24).

Para analisar os discursos, é preciso considerar os sujeitos (Roecker; Melo, 2021), e esses sujeitos não são seres humanos individualizados; muito pelo contrário, são indivíduos heterogêneos que se concentram em uma coletividade repleta de cultura. Portanto, discurso e sujeito possuem relação direta. Para Fernandes (2008, p. 26), o sujeito “não é homogêneo, seu discurso constitui-se do entrecruzamento de diferentes discursos, discursos em oposição, que se negam e contradizem”.

É possível analisar, nesse sentido, como os discursos acerca dos indígenas na TV aberta brasileira são repletos de estigmas e carregados de racismo, nos quais tais indivíduos, historicamente, são taxados com as mais diversas inverdades, com o objetivo de gerar entretenimento, audiência e ridicularização em meio a uma sociedade historicamente racista e marcada profundamente pelo colonialismo.

Goffman (2019) problematiza a questão do estigma¹, pois, para ele, a própria sociedade determina os meios de categorizar os sujeitos e os atributos que devem possuir. Assim, são geradas expectativas, diretrizes e normas a serem seguidas naquele determinado ambiente. O indivíduo considerado “estranho” perante a sociedade se destaca nesse quadro previamente “organizado”, sendo possível prever a categoria à qual pertence a partir de seus atributos, de sua identidade social.

A partir disso, entram em discussão as pautas sobre estigmas e estereótipos (Roecker; Melo, 2021). O estigma, portanto, dentro desse espaço midiático, é considerado uma característica que está nesse ambiente de expectativas esperadas. Goffman (2019) destaca que cada sociedade define o que é esperado de cada um, considerado natural e comum. No entanto, nem todos os atributos estão em jogo o tempo todo, apenas aquelas que confrontam o estereótipo previamente criado.

Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida: construímos uma teoria do estigma; uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social. Utilizamos termos específicos de estigma como aleijado, bastardo, retardado, em nosso discurso diário como fonte de metáfora e representação, de maneira característica, sem pensar no seu significado original (Goffman, 2019, p. 8).

É nesse sentido que os indígenas são progressivamente estigmatizados, ao presenciarem discursos e narrativas que os classificam como inferiores, sendo rotulados como “vagabundos”, “primitivos”, “selvagens”, “infantis”, “ingênuos”, entre outros (Roecker; Melo, 2021). Henrique (2010) enfatiza que tratar os indígenas de forma generalizada, como todos fossem iguais, é também mais uma forma de negar a diversidade cultural existente em nosso país. Principalmente quando insistimos em utilizar o termo “índio”², uma expressão extremamente desrespeitosa que não se

¹ Estigma refere-se a um atributo que, de forma negativa, diminui o valor de um indivíduo ou grupo social, trazendo como consequência a exclusão e a discriminação, enfatizando, assim, a inferiorização dos sujeitos a partir de ideais dominantes.

² O termo “índio” já não cabe mais nos dias atuais, por desrespeitar e reduzir os povos indígenas a uma só coisa, como se fossem homogêneos. Ao longo da história, o “índio” foi frequentemente associado ao “selvagem”, “preguiçoso” ou “atrasado”, sendo, assim, uma marca do colonialismo que

aplica aos povos indígenas, pois os reduz a algo homogêneo, como se fossem um único povo. São essas imagens e pensamentos que estão introjetados no imaginário social, sendo visível o quanto os espaços midiáticos corroboram para a perpetuação desses estereótipos. Por isso, torna-se tão importante abordar o papel da mídia na sociedade e a influência que ela exerce.

Percebendo todos esses elementos como fundamentais para compreendermos a representação do indígena nos espaços midiáticos (especialmente na televisão), observa-se as seguintes questões neste trabalho: A presença do indígena nos espaços escolares e as suas representações neste importante espaço de ensino e aprendizagem; análise de programas televisivos das décadas de 1980 e 1990 que, em algum momento, inseriram esses “personagens” indígenas em suas programações; e uma proposta didática (teórica) que busca desmistificar os estereótipos e estigmas relacionado aos sujeitos indígenas em sua totalidade, refletindo sobre de que forma podemos aprender com eles nesses espaços escolares.

2. O INDÍGENA NOS ESPAÇOS ESCOLARES: ENTRE REPRESENTAÇÕES E PERPETUAÇÃO DE ESTIGMAS

Há muito tempo, somos cercados por imagens, falas e representações dos povos indígenas na sociedade brasileira, principalmente no espaço escolar, um dos espaços de sociabilidade e aprendizagem mais importantes em nosso contexto atual. É nessa circunstância que a Lei nº 11645/08³ tornou obrigatório o estudo das culturas afro-brasileiras e indígenas no Brasil, trazendo consigo um grande avanço social e colaborando para que debates cada vez mais críticos sejam feitos em relação ao ensino básico e à sociedade.

Na escola, do ensino infantil ao ensino médio, já presenciamos nas aulas, nos livros, nas feiras de ciências, algo relacionado aos povos indígenas. Porém, quase sempre as representações atribuídas a esses indivíduos são marcadas por estereótipos e visões distorcidas da realidade. Por trás dessas elaborações

precisa ser rompida. O termo correto é “povos indígenas”, pois respeita a pluralidade e o protagonismo desses grupos.

³ Lei nº 11.645/08, 10 de março de 2008: altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática: História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

estereotipadas, há sempre alguém que ensinou ou contribuiu para que fossem construídas dessa forma – o que pode variar bastante, como, por exemplo, a família, a mídia e, principalmente, a escola.

A prioridade aqui é analisarmos como a escola também é um espaço de reprodução de estereótipos em relação aos povos indígenas, sem deixar de considerar que, para isso, existem diversos fatores, sejam eles a formação do professor, a gestão escolar, o próprio currículo formulado pelo Estado ou, ainda, a falta de interesse pela reflexão e pelo estudo acerca da temática indígena.

Lessa (2016) faz diversos questionamentos em seu trabalho acerca desse olhar que temos sobre o sujeito indígena, dentre eles, destacam-se: “interpretamos a imagem (do indígena) com base em que meios? Culturais? Econômicos? Históricos? A interpretação sempre corresponde à ideia de quem elaborou a imagem? Até que ponto os jovens e crianças conseguem extrair os significados existentes em uma imagem?” (Lessa, 2016, p. 24).

Percebe-se que, até mesmo para pessoas adultas, muitas vezes essas interpretações acerca dos indígenas se tornam algo complexo. Tudo que se constrói, constrói-se com um objetivo; ou seja, há uma ideologia e uma visão dominante por trás daquilo que está sendo feito ou produzido. Historicamente o espaço escolar se tornou um lugar de perpetuação e disseminação de estereótipos e pré-conceitos relacionados aos povos indígenas. Henrique e Fernandes (2020) destacam que a partir da década de 1940, o “Dia do Índio” (comemorado em 19 de abril em toda a América) passou a ganhar mais espaço nas escolas – especialmente no Brasil, em turmas do ensino infantil e do ensino fundamental. Os autores demonstram que, ao longo da semana do “Dia do Índio”, as escolas fazem diversas “comemorações”.

As crianças são pintadas e “vestidas de índios”. Muitos professores e professoras criam cenários que remetem à oca, batizada para sempre como a “casa do índio”. Músicas não indígenas, mas que tratam de aspectos das culturas indígenas são executadas e interpretadas em cenas teatrais. No dia 19 de abril, as crianças costumam voltar para suas casas com cocar de cartolina na cabeça, duas listras pintadas no rosto e outras “pinturas indígenas” pelo corpo, feitas por seus professores (Henrique; Fernandes, 2020, p. 64).

Por mais que existam boas intenções nessas “comemorações”, do ponto de vista histórico, essas representações sobre os indígenas se fixaram no imaginário

social brasileiro de uma forma que torna extremamente difícil, nos dias atuais, trabalhar com uma perspectiva decolonial nesse sentido. Isso porque grande parte das pessoas – principalmente os alunos – já carregam essas ideias, aprendidas na escola (ensino infantil) e em outros meios, como em casa, onde os próprios pais lhes ensinaram que “índio” vive na floresta, vive de caça e pesca, mora na oca, faz dança da chuva – ideias que, infelizmente, muitas vezes foram reforçadas também nos espaços escolares.

Difícilmente veremos os espaços educacionais dando destaque aos processos de resistência dos povos indígenas desde à invasão europeia, às suas grandes descobertas, às suas tecnologias e a medicina indígena. Mas, é claro, não devemos considerar que a escola e os professores sejam os responsáveis por isso, nem que, a partir de agora, devam ser vistos como “inimigos” da educação. É necessário compreender que a História foi escrita por pessoas “não indígenas”, brancos europeus que, historicamente, se consideravam “civilizados”, enquanto os outros povos eram vistos como “selvagens” e “incivilizados”.

Este modo de narrar a história serve apenas para reforçar o protagonismo dos brancos, para justificar a conquista e posse dos territórios indígenas. Aos indígenas tem sido reservado o papel de vítimas, de coitados, “homenageados” apenas por suas “contribuições” à cultura brasileira e, mesmo estas (rede, farinha, banho diário...), sempre são tratadas como curiosidades exóticas, consideradas insignificantes diante das “contribuições dos brancos” (religião, língua, civilização, organização política...). No mundo real de cada brasileiro, as coisas não são tão simples assim. Há muito mais das culturas indígenas (e africanas) nas culturas brasileiras do que se pensa (Henrique; Fernandes, 2020, p. 69).

O que mais vemos nos espaços escolares, quando tratam da temática indígena, são representações do indígena como alguém que vive no passado e que não evoluiu, como se não fosse capaz de também sofrer mudanças ao longo do tempo. As pessoas, de modo geral, ainda acreditam que os indígenas estão apenas nas florestas, afastados das cidades e da “civilização”. Mas não, os indígenas estão mais próximos do que imaginamos. Eles não só estão nas cidades, como também são maioria em relação aos que vivem nas áreas de floresta. Cardoso de Oliveira (1971) destaca como a imagem estereotipada do “índio” vem sendo formulada

desde os tempos da “conquista”⁴. Essa alternância entre o “bom” e o “mau” selvagem, relacionada ao indígena, é um fenômeno histórico marcado pelo processo colonial.

De um lado, há uma concepção citadina do índio ingênuo, amante, protetor da natureza; de outro, dos habitantes das regiões circunvizinhas às populações indígenas, o traiçoeiro, o indomável e o preguiçoso – desdobramento da relação contextual que se tem com as frentes de expansão nacional e da relação de colonialismo interno [...] Essa dupla imagem pode ser, em retrospecto, encontrada nos registros dos séculos XVI e XVII, com a metáfora de um paraíso terreno, um éden puro e inocente perdido na América, visão inaugurada por Caminha em sua famosa Carta de achamento do Brasil, versus os selvagens, os comedores de gente ou, na sua extensão limite, os antropofágicos ou os canibais, a depender do contexto na relação, ou seja, se são índios amigos ou inimigos (Pinto; Xavier, 2019, p. 62).

Essa duplicidade é, de fato, um obstáculo quando se trata de povos indígenas brasileiros, pois dificulta a sua presença na contemporaneidade, especialmente nos espaços escolares. Se essa elaboração imagética parte do princípio de que os indígenas ora são ingênuos, ora são selvagens, há, então, uma dificuldade em compreendê-los como sujeitos históricos, principalmente os que residem próximos ou nos centros urbanos. Portanto, a visão de que o indígena é um indivíduo atrasado se perpetuou por tanto tempo na sociedade brasileira que muitas pessoas ainda não aceitam que os indígenas podem – e devem – usufruir de tecnologias como celulares, automóveis ou produzir ciência dentro das universidades. É necessário que essa visão eurocêntrica seja rompida. Para isso, Henrique e Fernandes (2020) destacam o que não fazer no “Dia do Índio”:

[...] não enfeite, nem vista seu aluno de índio. Não faça “pintura de índio” em seus alunos. Não faça seu aluno usar “máscara de índio”. Primeiro, porque não existe “máscara de índio”, assim como não existe máscara de brasileiro. [...] essas máscaras que os professores costumam vestir em seus alunos não podem ser relacionadas a nenhum povo específico. [...] ela não educa os alunos para o conhecimento da diversidade indígena brasileira. São mais de 305 povos no Brasil, com culturas próprias e essas máscaras não se refere a nenhum deles. [...] esse tipo de máscara, ou de cocar, ou de

⁴ Forma mais adequada aos fatos históricos, outrora conhecidos como “descobrimento”. Muitas escolas, pelo Brasil, ainda denominam o processo por esse termo, o que evidencia um ponto de vista anti-indígena, ao pressupor que se descobre um lugar sem a devida atenção ao fato de já estar ocupado.

pintura faz com que os alunos associem os indígenas somente a este tipo de apresentação que nós chamamos de “tradicional”. Ou seja, quando o aluno olhar para um indígena do presente que esteja sem cocar ou sem pintura facial, ele vai duvidar da identidade indígena dessa pessoa (Fernandes, 2017). Os indígenas usam cocar e pintura em momentos rituais e existem pinturas diferentes para cada momento. Eles não passam o dia todo pintados ou com cocar na cabeça! Atualmente, muitos deles estão nas universidades, vivendo nas cidades e nem sempre se apresentam “vestidos de índios” (Almeida; Gois, 2017). [...] os indígenas são diferentes da sociedade não indígena e diferentes entre si! Se você quer discutir as culturas indígenas com seus alunos, escolha um povo específico e diga que “esta é a pintura dos Tembê” ou “este é um cocar Kayapó”. [...] atividade que trata os indígenas de forma genérica apenas reforça preconceitos e estereótipos sobre povos tão distintos entre si e se elas começam a ser realizadas com os alunos no Ensino Infantil é pior ainda, pois, essas imagens estereotipadas vão acompanhar o imaginário dos alunos sobre os povos indígenas por toda a vida (Henrique; Fernandes, 2020, p. 70-71).

Brighenti (2015) destaca que o modo como o “saber científico” estabeleceu o lugar do indígena não se deu apenas por desconhecimento – ainda que esse desconhecimento também constitua uma opção política, pública e educativa –, mas sim pela forma como se construiu o imaginário sobre essas populações desde a invenção da nação brasileira. Mesmo após a independência do país, os indígenas ainda continuam em um processo colonial, no qual visões fantasiosas e animais ainda persistem. É desde esse período de “desvinculação” do Brasil em relação a Portugal que se criou essa imagem do indígena no meio educacional, bem como os lugares que lhes estavam reservados.

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares e políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador, ou a justificar para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (Chartier, 1988, p. 17).

Mesmo que a presença dos povos indígenas no Brasil seja marcada por serem grupos “culturalmente diferenciados”, eles são “lidos” e “ajustados” por discursos que o apreendem, os quais nem sempre estão livres de estigmas e do racismo (Mancini, 2014). Portanto, quando se fala sobre educação escolar indígena, é necessário que se promova uma discussão teórica/epistemológica sobre a colonialidade, visto que as práticas coloniais foram as principais responsáveis pela

perpetuação dos lugares de subalternidade destinados aos povos indígenas, pelos estereótipos reproduzidos nos espaços escolares e pelas suas representações nos meios midiáticos, como veremos a seguir, a partir da análise feitas de programas televisivos.

3. O “ÍNDIO” NOS PROGRAMAS DE TV: ANOS 1980 E 1990

Foram selecionados três programas de TV que estiveram em exibição durante as décadas de 1980 e 1990: 1) *Os Trapalhões*; 2) *Xou da Xuxa*; e 3) *Casseta & Planeta*. A escolha desses programas se deve às representações dos indivíduos indígenas neles presentes. Diversos estereótipos extremamente problemáticos são reforçados, contribuindo para a perpetuação de um imaginário social brasileiro distorcido acerca dos povos originários. É necessário enfatizar que não se pretende cometer nenhum tipo de anacronismo na análise desses programas. Entende-se que se trata de outro momento histórico, em que muitas discussões ainda não faziam parte da realidade da época (o que não anula a violência simbólica que se perpetua desde o período colonial brasileiro).

Portanto, o principal objetivo é justamente problematizar essas representações, a fim de que esse imaginário sobre os indígenas seja transformado, especialmente por meio da educação.

Patrick Charaudeau (2013) destaca em seu trabalho como as mídias funcionam e se estruturam a partir de três lógicas: a econômica, a tecnológica e a simbólica. A lógica econômica baseia-se em uma perspectiva mercadológica, pois a mídia transforma o público em mercado consumidor, buscando o maior número possível de receptores. Assim, atua como empresa, fabricando produtos a serem vendidos. Já a lógica tecnológica refere-se às demandas, à qualidade e à quantidade de seus produtos e informações, envolvendo os meios tecnológicos. Por sua vez, a lógica simbólica está associada a toda uma estrutura de informações que atua na opinião pública e serve à democracia cidadã. A última lógica, prioritária para o autor, governa as demais, pois "trata-se da maneira pela qual os indivíduos regulam as trocas sociais, constroem as representações dos valores que subjazem às suas práticas, criando e manipulando signos e, por conseguinte, produzindo sentido" (Charaudeau 2013, p. 16). Para ele, os espaços midiáticos buscam tornar público tudo aquilo que normalmente é ignorado, promovendo um tipo de serviço à

sociedade e à democracia. Contudo, é preciso ter consciência de que esses espaços são regidos por uma lógica capitalista; portanto, as questões comerciais estarão sempre em primeiro plano. O objetivo principal é atrair o maior público possível para garantir máxima audiência e lucro.

Seguindo essa lógica simbólica, Cida Bento (2022), em sua obra *O Pacto da Branquitude*, discute como as relações de dominação estão ligadas a questões de gênero, raça, classe e origem, e como essas relações de poder são construídas historicamente por meio de pactos – não formais, como se poderia imaginar. Bento (2022) enfatiza que o “pacto narcísico” da branquitude se manifesta na manutenção da autopreservação, como se o “diferente” representasse uma ameaça ao “normal”, ao “universal”. Esse pacto funciona como uma aliança que reprime o que não é considerado “comum” dentro da sociedade, gerando esquecimento e suprimindo memórias associadas ao sofrimento e à vergonha, especialmente aquelas relacionadas à escravidão. Esse simbólico também se perpetua na mídia quando se trata das representações indígenas.

Roecker e Melo (2021) destacam que, muitas vezes, os espaços midiáticos promovem “espetáculos sensacionalistas”, nos quais são exibidas notícias falsas, falas tendenciosas e até imagens da miséria humana. O objetivo é justamente surpreender o público, tornar visível o “invisível”, frequentemente ignorando o princípio da presunção de inocência⁵.

Nesse sentido, para Charaudeau (2013), essas atividades midiáticas tornam-se suspeitas, pois seus propósitos muitas vezes se chocam com os interesses da democracia. As constantes estratégias apelativas da mídia nem sempre cumprem a credibilidade que deveriam preservar diante dos cidadãos. Surge então, uma dualidade: captar o público ou manter credibilidade? Normalmente, quando se prioriza a credibilidade, o público não é cativado; quando se prioriza a audiência, os roteiros tendem a ser apelativos e pouco confiáveis (Roecker; Melo, 2021). Por isso, é importante um olhar crítico sobre a mídia, pois ela atua diretamente na construção de representações dos indivíduos – neste caso, especialmente dos indígenas.

⁵ Esse princípio estabelece que ninguém pode ser considerado culpado por um crime até que seja comprovado definitivamente pelos meios legais e jurídicos que perpassem por uma decisão judicial transitada em julgado.

No contexto brasileiro, muitas emissoras de TV sempre exerceram grande influência, alta audiência e, sobretudo, controle quase monopolista dos espaços midiáticos. Os programas de TV que serão analisados a seguir foram todos produzidos e exibidos pela *Rede Globo*, o que demonstra o imenso poder e o peso dessa emissora na área da comunicação. Seus programas, desde sempre, alcançaram grandes audiências e estão presentes no cotidiano dos brasileiros.

O poder que a emissora detém – e que certamente não hesita em exercer – reside na capacidade de representar o mundo social por meio de sua programação (Rubim, 1989). A Rede Globo e os meios de comunicação, de modo geral, despejam continuamente sobre o público diversos símbolos e códigos que, conseqüentemente, contribuem para a construção de uma visão de mundo. “São representações da sociedade, das relações entre os gêneros, as classes e as nações, transmitidas através do cinema, dos seriados de televisão, dos magazines, das histórias em quadrinhos” (Rubim, 1989, p. 17). Esses espaços midiáticos evidenciam, assim, o grande potencial de influência que exercem enquanto aparelhos ideológicos.

Os vídeos dos programas de TV utilizados neste trabalho foram retirados da plataforma *YouTube*, um mecanismo de difusão de entretenimento e informação consumido desde sua criação. Embora seja uma importante ferramenta de aprendizagem e ensino, é importante destacar que a plataforma também contribui para a disseminação de informações falsas – e, nesse caso, para a perpetuação de estereótipos e estigmas relacionados aos povos indígenas.

3. 1. OS TRAPALHÕES – Índia Canibal

Inicialmente, analisando o programa *Os Trapalhões*⁶ na década de 1990, mais especificamente ano de 1987, um quadro do programa intitulado “Índia Canibal” mostra Mussum, Zacarias e Dedé chegando em casa, prontos para almoçar, pois Didi estava responsável por preparar a comida. O que não esperavam era que Didi contratasse uma indígena para atuar como empregada e servi-los. Percebe-se, neste momento, um problema de raça e gênero, principalmente quando os personagens associam a personagem indígena sempre a esse lugar de submissão.

⁶ O programa *Os Trapalhões* foi transmitido de 1974 a 1995, com o grupo passando primeiro pela Rede Tupi (1974-1976) e depois pela TV Globo (1977-1995), sempre aos domingos, por volta das 19h. O público principal era a família brasileira, que via no quarteto Didi, Dedé, Mussum e Zacarias uma fonte de entretenimento e alegria, especialmente durante as tardes de domingo.

Bento (2022) discute esse lugar que é relegado à mulher não branca: um lugar de servidão e exploração. A autora destaca que o trabalho doméstico remonta a um espaço social que permeia os séculos e está associado à escravidão, onde mulheres negras – e, nesse caso, uma mulher indígena – são as responsáveis por cuidar, limpar e alimentar um lar, remetendo novamente a esse pacto narcísico da branquitude. Eles se perguntam: “A índia é de verdade?”. Didi responde: “Claro, consegui com meu amigo Rauni”. Mussum pergunta: “Quanto custa essa doméstica indígena?” E Didi responde: “Nada, amiguinho, nada. Ela vai trabalhar em troca da comida”.

Notamos aqui, nessa fala, como se perpetua essa visão da escravização de pessoas indígenas, principalmente ao associá-la a um objeto de troca – como se pessoas indígenas não tivessem a capacidade de viver no meio urbano e conseguir um emprego decente, passando a trabalhar apenas por comida. A fala “a índia é de verdade?” remete justamente à ideia de que pessoas indígenas pertencem apenas a esse lugar “místico” e ao passado e não ao nosso presente “moderno”, trazendo novamente essa percepção de indivíduos atrasados. É possível perceber também que um dos integrantes do grupo é um homem negro que, mesmo estando em um lugar de subalternidade perante a sociedade, ainda reproduz e reforça essa lógica de opressão contra uma mulher não branca. Mesmo sendo apenas um personagem, evidencia-se a falta de consciência e letramento racial por parte dele. A próxima imagem mostra o momento em que a personagem indígena está levando o almoço para os rapazes (**Figura 1**).

Figura 1 – Os Trapalhões – Índia Canibal (Parte I).



Fonte: YouTube. Disponível em: <https://youtu.be/4tjevXklZTQ?si=zIVn7u844nMoZxIY>. Acesso em: 17 abr. 2025.

Percebemos o quanto a personagem indígena é carregada de estereótipos, pois está com uma vestimenta que não representa nenhuma etnia indígena e ainda é apresentada de forma sexualizada. É possível notar que as representações atribuídas, principalmente às mulheres indígenas nos programas de TV do século XX, costumam envolvê-las com poucas vestimentas, adornos sem identificação étnica e, normalmente, com homens próximos fazendo piada ou desejando-as de forma sexual. Isso se comprova a partir da análise de diversos programas televisivos que já inseriram o indígena em sua programação como personagem humorístico.

Didi se refere a ela dizendo que: “Ela não bebe, não fuma, não fala, não quer saber de dinheiro. Só quer saber de comida”. Percebe-se, nessa fala, como a mulher indígena é reduzida a algo completamente exótico e animalesco, como se a personagem indígena fosse sub-humana. Ao falar “ela não bebe, não fala, não quer saber de dinheiro” há um reforço da ideia de que o sujeito indígena não pensa, estando apenas à disposição do “homem civilizado”. Essas representações reduzem a mulher indígena a algo exótico, estranho e sem capacidade de pensamento e independência, ao mesmo tempo em que lhe negam a humanidade. Pois, se ela não come, não bebe e não fala, o que é essa mulher? Um animal? Um indivíduo inferior a um animal? É preciso questionar e problematizar essas idealizações e representações do que é o indígena.

A mídia, ao produzir e divulgar essas representações de sujeitos como se fossem, de fato, a realidade, faz com que o consumidor daquele produto assumira aquilo como uma verdade. Os discursos midiáticos nunca estão isentos de uma carga ideológica. Mesmo que não pareça, não é algo aleatório. As formas de comunicação são veiculadas a partir de uma visão dominante, de interesses que tentam, mas não conseguem ser imparciais. As pautas selecionadas, os roteiros, o modo como se veiculam as notícias, as telenovelas e os programas de TV partem de um “superior”, e essa influência se torna evidente nos mais diversos temas. Na imagem a seguir, vemos a personagem indígena (sem nome) servindo o almoço para os rapazes (**Figura 2**).

Figura 2 – Os Trapalhões – Índia Canibal (Parte II).



Fonte: YouTube. Disponível em: <https://youtu.be/4tjevXklZTQ?si=zIVn7u844nMoZxIY>. Acesso em: 17 abr. 2025.

Após todos comerem, chega a hora de a indígena se alimentar. Didi fala que ela é canibal e se alimenta de gente. A personagem morde o braço de Zacarias, que, ao perceber que está sendo mordido, começa a gritar desesperadamente, enquanto seus amigos riem e zombam dele por estar naquela situação, destacando novamente essa ideia do “índio selvagem” e “canibal”, como se constata na próxima imagem (**Figura 3**).

Figura 3 – Os Trapalhões – Índia Canibal (Parte III).



Fonte: YouTube. Disponível em: <https://youtu.be/4tjevXklZTQ?si=zIVn7u844nMoZxIY>. Acesso em: 17 abr. 2025.

Percebemos como há, recorrentemente, essa intenção de provocar medo no interlocutor ao retratar o indígena como selvagem e canibal. Carvalho (2005) frisa

que, semelhante à ideia do outro quadro sobre “índios sequestradores”, nas representações sobre os indígenas, o colonizador utilizava, como estratégia, a tentativa de provocar uma sensação de medo no interlocutor. Percebe-se que o indígena, visto como ameaça, se faz presente desde o século XVI, período em que haviam desenhos que retratavam rituais antropofágicos de indígenas “selvagens”.

3. 2. XOU DA XUXA – Brincar de Índio

Analisando, neste momento, o programa *Xou da Xuxa*⁷, da apresentadora Xuxa Meneghel, do ano de 1989, temos o quadro intitulado “Brincar de Índio”. Como se observa na imagem a seguir, é possível notar que os indígenas ocupam um papel secundário no programa, mesmo sendo uma homenagem a eles – o que é mais contraditório ainda (**Figura 4**).

Figura 4 – Xou da Xuxa – Brincar de Índio (Parte I).



Fonte: YouTube. Disponível em: <https://youtu.be/ba9JLbDrpWI?si=OkeqhdkbTwllc1YL>. Acesso em: 17 abr. 2025.

A música cantada pela apresentadora possui diversas problemáticas, como, por exemplo: “vamos brincar de índio”; “índio fazer barulho”; “índio não faz mais lutas, índio não faz mais guerras”; “índio ficou sozinho, índio querer carinho”. Essa concepção colonial de que o indígena faz ou fazia guerra também é algo que precisa urgentemente ser desmistificado, pois, principalmente na contemporaneidade, no

⁷ O programa *Xou da Xuxa* ficou no ar na TV Globo de 30 de junho de 1986 a 31 de dezembro de 1992, sendo exibido durante as manhãs, entre 8h e 12h20. O programa era voltado principalmente para crianças, chamadas carinhosamente de “baixinhos”, mas também se tornou um grande sucesso entre adolescentes e o público em geral das décadas de 1980 e 1990, transformando a apresentadora Xuxa Meneghel em um ídolo nacional.

século XXI, as comunidades indígenas brasileiras enfrentam um verdadeiro retrocesso, com perdas de direitos, territórios e vidas. O genocídio dos povos indígenas originários da América carrega diversos fatores – entre eles, econômicos, políticos, sociais, culturais, raciais e de gênero.

A percepção de crescimento econômico a partir de ideais coloniais continua sendo a principal responsável pelo crescente extermínio dos povos indígenas no Brasil. Abordar esse assunto não diz respeito apenas aos altos números de mortes e violências que esses indivíduos sofrem, mas, principalmente à sua complexa existência enquanto cidadãos brasileiros (Teles, 2018). Os retrocessos que os povos indígenas vêm enfrentando nas últimas décadas apenas reforçam que os indivíduos que “fazem guerra” não são eles, mas, sim, uma elite política e econômica que busca, a todo custo, roubar terras e direitos que pertencem aos povos originários. Podemos observar, nas imagens a seguir, duas reportagens que tratam do genocídio indígena no século XXI. Seja nos espaços urbanos ou nos campos, as populações originárias correm riscos diários – principalmente, risco de vida (**Figuras 5 e 6**).

Figura 5 – Reportagem sobre o genocídio indígena e o “Marco Temporal”.



Fonte: Carta Capital (2025). Disponível em:

<https://www.cartacapital.com.br/blogs/intervozes/brasil-comemora-525-anos-de-genocidio-indigena-e-marco-temporal-pode-ampliar-numero-de-assassinatos/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

Figura 6 – Reportagem sobre o genocídio indígena no Brasil.



Fonte: Humanista: Jornalismo e Direitos Humanos (2021). Disponível em:

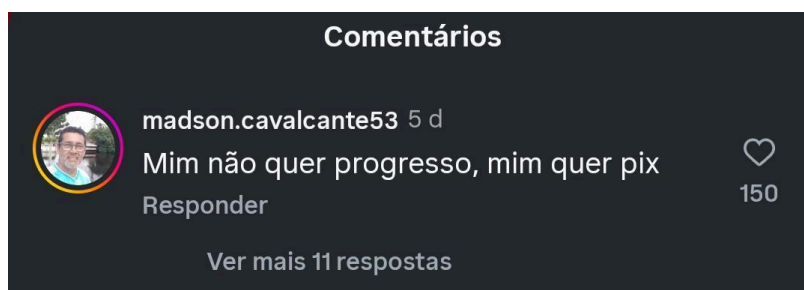
<https://www.ufrgs.br/humanista/2021/09/24/genocidio-indigena-entenda-os-riscos-e-preocupacoes-qu-e-a-populacao-nativa-do-brasil-enfrenta/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

A partir dessas reportagens, podemos perceber que quem “faz guerra” não são os indígenas, mas sim os grandes latifundiários, políticos e empresários que possuem interesses em manter seus privilégios e a estrutura social colonial, racista e genocida. Os povos indígenas, para além da resistência, persistem diariamente contra as imposições, invasões e perda de direitos já conquistados. “Índio” não quer carinho e, muito menos, está sozinho – como afirma a música cantada pela apresentadora Xuxa. Os povos indígenas são autônomos, e temos muito o que aprender com eles.

Vejamos, neste momento, dois exemplos de como muitas pessoas ainda hoje ainda associam os povos indígenas a falas estereotipadas, ao primitivismo e à ideia de que são sujeitos incapazes de terem acesso às tecnologias atuais. Serão destacadas duas publicações acessadas pela plataforma digital *Instagram*, bem como os comentários feitos por alguns usuários da rede social. Ambas as publicações são da página “Estado do Pará Online”, que possui mais de 266 mil seguidores e mais de 15 mil publicações. Na primeira publicação, (22/07/2015), temos a liderança indígena Wendel Tembé, da aldeia Zawar-uhu, manifestando sua indignação ao se deparar com os serviços de ampliação e pavimentação da rodovia PA-252, que liga o município de Capitão Poço e Santa Luzia do Pará. O líder indígena reforça que o governo do estado não consultou nem dialogou com a

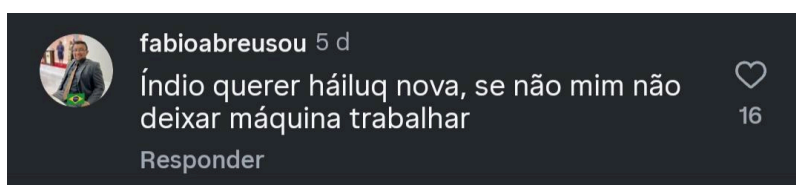
comunidade, o que acarretou diversos impactos ambientais. Nas imagens a seguir, veremos alguns dos comentários feitos na publicação da notícia (**Figuras 7, 8 e 9**).

Figura 7 – 1º comentário em publicação sobre a manifestação indígena.



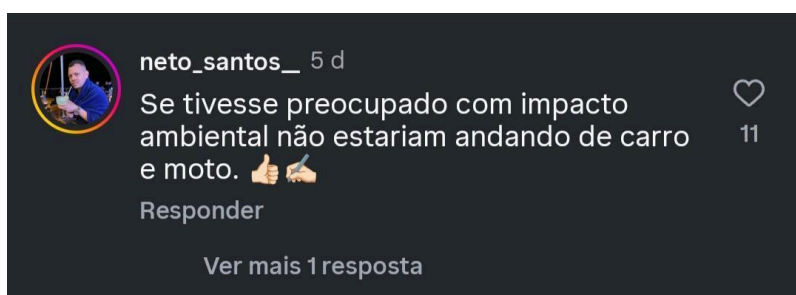
Fonte: Estado do Pará Online, Instagram (2015). Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/DMbu2wfNO8f/?igsh=MXNnc3dwNTNhb2F4cA==>. Acesso em: 24 jun. 2025.

Figura 8 – 2º comentário em publicação sobre a manifestação indígena.



Fonte: Estado do Pará Online, Instagram (2015). Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/DMbu2wfNO8f/?igsh=MXNnc3dwNTNhb2F4cA==>. Acesso em: 24 jun. 2025.

Figura 9 – 3º comentário em publicação sobre a manifestação indígena.

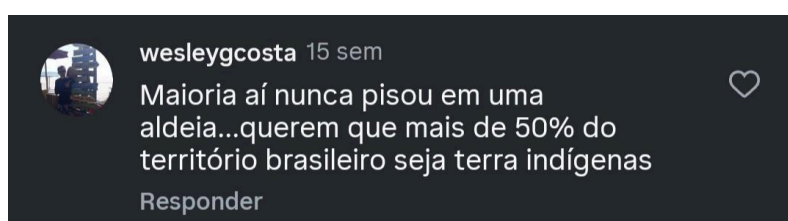


Fonte: Estado do Pará Online, Instagram (2015). Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/DMbu2wfNO8f/?igsh=MXNnc3dwNTNhb2F4cA==>. Acesso em: 24 jun. 2025.

Na segunda publicação (14/04/2025), registra-se a manifestação de aproximadamente 230 indígenas das etnias Munduruku, Guarani e Kaiowá. Esses

grupos, na ocasião, ocuparam a sede da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai), em Brasília (DF), onde exigiam a presença de representantes do Ministério dos Povos Indígenas (MPI), Advocacia-Geral da União (AGU) e Ministério da Justiça na mesa de conciliação sobre o marco temporal que está em trâmite no Supremo Tribunal Federal (STF). A manifestação dos indígenas gerou revolta em algumas pessoas, que fizeram comentários deslegitimando a luta dos grupos ali presentes (Figuras 10, 11 e 12).

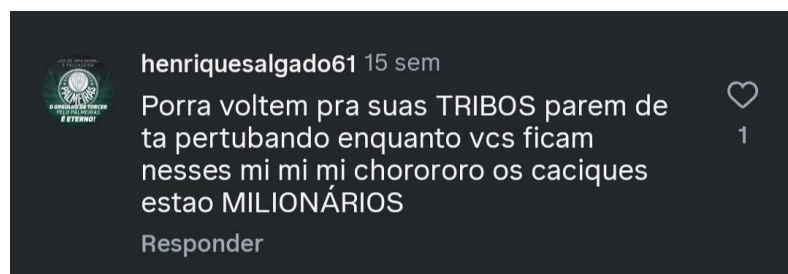
Figura 10 – 4º comentário em publicação sobre a manifestação indígena.



Fonte: Estado do Pará Online, Instagram (2025). Disponível em:

<https://www.instagram.com/reel/DleAftXuEu0/?igsh=NnJzbmlkN2llcHdn>. Acesso em: 24 jun. 2025.

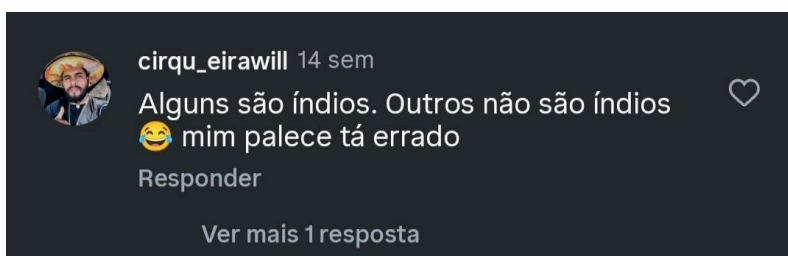
Figura 11 – 5º comentário em publicação sobre a manifestação indígena.



Fonte: Estado do Pará Online, Instagram (2025). Disponível em:

<https://www.instagram.com/reel/DleAftXuEu0/?igsh=NnJzbmlkN2llcHdn>. Acesso em: 24 jun. 2025.

Figura 12 – 6º comentário em publicação sobre a manifestação indígena.



Fonte: Estado do Pará Online, Instagram (2025). Disponível em:

<https://www.instagram.com/reel/DleAftXuEu0/?igsh=NnJzbmlkN2llcHdn>. Acesso em: 24 jun. 2025.

As afirmativas feitas até aqui se tornam ainda mais evidentes quando falamos dos estereótipos e do racismo contra os povos indígenas. Quando não são tratados como “infantis” e “dóceis”, são retratados como “selvagens”, “primitivos” e incapazes de viver em sociedade. Percebe-se, em grande parte dos comentários feitos nessas publicações, que ainda se acredita que o indígena não tem educação nem senso de realidade. Falas como “mim não quer”, “índio querer”, “se tivesse preocupado com impacto ambiental não estariam andando de carro e moto” evidenciam que a sociedade brasileira, em grande parte, não reconhece os povos originários como cidadãos plenos, que possuem direitos e liberdade para manifestar suas reivindicações. Ainda os tratam como indivíduos primitivos que precisam ser “educados”, “civilizados” e que devem aceitar esse dito “progresso”, o qual destrói a natureza e os recursos naturais. Ainda há muito trabalho a ser feito para desmistificar esse pensamento colonial e estigmatizado que permeia a população brasileira.

O racismo contra os povos indígenas no Brasil é histórico, ainda muito presente, mas, ao mesmo tempo, não é reconhecido de fato, pois “ele se afirma através da sua própria negação” (Gomes, 2005, p. 46). Essa prática está carregada de contradições, em que se nega a existência do racismo ao mesmo tempo em que ele está presente. Milanez (2019) destaca que, para muitos acadêmicos, a violência sofrida pelos povos indígenas não necessariamente precisa ser descrita como racismo, mas, para aqueles que vivenciam e sentem as dificuldades na pele, o racismo acontece desde a chegada dos europeus ao continente.

Uma forma bastante comum de racismo contra as populações indígenas [...] é a fossilização da cultura indígena como algo imutável e parado no tempo. Como consequência, se um indígena é visto utilizando um celular ou escrevendo um livro, vai receber desde os comentários supostamente inocentes, mas profundamente racistas, como “você não parece índio”, até acusações diretas como “não é mais índio”, ou é “ex-índio” (Milanez, 2019, p. 2175).

A invisibilização do racismo contra os povos indígenas é uma realidade atual, e reconhecê-la é o primeiro passo para que essa conjuntura, de alguma forma, se modifique. Não é possível discutir racismo sem a participação e a voz de indivíduos racializados (Milanez, 2019), logo, é impossível pensar táticas que combatam o racismo sem a participação indígena na construção da pauta antirracista.

Portanto, a influência da mídia nas perspectivas de intervenção no processo de simbolização e no imaginário social é, de fato, inegável, pois esse mecanismo de poder tem grande participação na organização, expressão e controle desse imaginário, que influencia tanto a vida política quanto a social (Szpacenkopf, 2003). A autora ainda frisa que as emissoras de TV estão inseridas nessa lógica capitalista de mercado, na qual precisam vender seus produtos a todo custo. Logo, o mais importante nesse processo é a audiência, o que acarreta a falta de escrúpulos em relação ao que é ético ou moral, adequado ou informativo.

Os espaços midiáticos, principalmente a televisão, influenciam profundamente tanto crianças quanto adultos. Courtney e Whipple (1983) afirmam que a TV influencia o desenvolvimento intelectual, modifica as atitudes e encoraja comportamentos sociais estereotipados, incluindo questões raciais pejorativas. Isso porque a TV é uma ferramenta que veicula informações muito rapidamente, geralmente no momento em que os fatos acontecem – ou não. É preciso lembrar que as programações de décadas passadas não se preocupavam em promover diversidade ou debates críticos sobre determinados assuntos, mas sim em oferecer entretenimento a qualquer custo, ainda que estereotipando sujeitos, desmoralizando ou rebaixando-os. Tudo pela audiência.

Então, pode-se assumir como uma forma de poder, bem atual, a midiática, que joga com a possibilidade de influenciar e seduzir um público, modificar comportamentos e promover decisões, embora nem sempre atentando para suas responsabilidades (Siebra, 2005, p. 42).

Nesse sentido, voltando ao programa *Xou da Xuxa*, nas imagens a seguir percebemos tanto indígenas adultos como crianças. Seus olhares e reações ao que está acontecendo são, no mínimo, curiosos, pois é possível notar o desconforto e incômodo por estarem ali, naquele lugar. Como já dito, os indígenas presentes, mesmo sendo os convidados do programa, aparecem como coadjuvantes em um ambiente do qual claramente não fazem parte. A apresentadora Xuxa, ao longo do programa, utiliza uma vestimenta totalmente exagerada e sem qualquer menção a alguma etnia indígena, ganhando, assim, o total destaque no momento em que canta a música em homenagem aos “índios”.

O momento musical que ocorre no programa reforça diversos estereótipos em relação aos indígenas. Um deles é a questão da infantilização e da

homogeneização, pois os trata como se fossem um grupo único, sem qualquer atenção à diversidade étnica e cultural existente. É possível perceber que os indígenas ali presentes carregam um semblante de desconforto, espanto e horror – como se, de fato, não estivessem compreendendo aquela situação. Essa cena é emblemática na história, pois carrega e legítima estruturas coloniais, ainda que essa não seja a intenção (**Figuras 13 e 14**).

Figura 13 – Xou da Xuxa – Brincar de Índio (Parte II).



Fonte: Fonte: YouTube. Disponível em: <https://youtu.be/ba9JLbDrpWI?si=OkeqhdkbTwllc1YL>.

Acesso em: 17 abr. 2025.

Figura 14 – Xou da Xuxa – Brincar de Índio (Parte III).



Fonte: Fonte: YouTube. Disponível em: <https://youtu.be/ba9JLbDrpWI?si=OkeqhdkbTwllc1YL>.

Acesso em: 17 abr. 2025.

Sendo capaz de moldar pensamentos e contribuir para esse imaginário social acerca do indígena, percebemos o uso desses estereótipos quando ela afirma que

“índio” faz barulho e emite o som “boo-boo-boo”. O uso dos enunciados “mim quer” e “mim vai” representa essa ideia de primitivismo.

Também existe uma memória dos sons que nos remete aos indígenas, aquele produzido ao bater na boca como se fosse um instrumento percussivo: "boo-boo-boo". Esta onomatopeia é bem recorrente nos filmes e desenhos animados, que ainda continuam a colorir esses homens e mulheres com os tons da extravagância. Em 2011, durante as atividades de um projeto de pesquisa, levei a jovem escritora Aikewára Murué Suruí e sua família, para conhecer o Parque Ambiental do Utinga na cidade de Belém e ela estava com o corpo pintado de grafismos, um garoto se aproximou de nós e quando estava perto dela, retomou esta memória associada aos indígenas e fez "Boo boo-boo" (Tocantins, 2012, p. 22).

Programas infantis possuem um grande poder de influenciar crianças (e também adultos) justamente porque elas são mais suscetíveis a esses discursos e à introjeção dessas informações em suas mentes. São diversas as consequências e problemáticas decorrentes dessa falta de responsabilidade por parte da mídia, pois, como destaca Sodré (1985), os indivíduos que são vítimas dessa irresponsabilidade por parte da TV acabam se auto discriminando devido à internalização que ocorre a partir das imagens negativas relacionados a eles (minorias sociais), resultando em um processo chamado “auto-desvalorização”. Portanto, a conscientização sobre os estereótipos e o racismo retratados nos programas de TV é de suma importância para a sobrevivência desses indivíduos e das culturas que são atacadas e desmoralizadas. Roso *et al.* (2002) frisam que essa busca por padronizar vestimentas, modos de agir e de viver não se trata apenas de exclusão desses indivíduos, mas sim de discriminação, e reforçar essa moral social é esquecer da ética na produção de formas simbólicas. Sendo assim, é possível analisar como esses meios de comunicação em massa utilizam uma linguagem que não é inocente nem isenta de intenções. Muito pelo contrário, é notório que há um grande esforço na construção dessa linguagem, justamente para conseguir influenciar o consumidor final, que é o público – o objeto (Duarte, 1998).

As crianças que consumiam essas produções nesses períodos são hoje os pais e avós que também repassaram essas concepções estigmatizadas sobre os povos indígenas.

Os estereótipos, mesmo quando reproduzidos nos MCM voltados para os adultos, atuam com surpreendente força, seja corroborando sua forma de encarar o diferente, seja criando padrões para se encarar esse mesmo traço diferente. O que dizer, então, de programas cujo público-alvo é especificamente infantil, época em que as concepções, as percepções ainda estão em franca fase de receptividade, de maleabilidade, de permeabilidade ao que é ouvido / visto, sobretudo quando o que é dito / mostrado é feito por quem tem ascendência sobre a criança, por incorporar um – ou vários - de seus “heróis”? (Siebra, 2005, p. 45).

Por isso, é preciso ficar atento e atenta a essas questões, pois a mídia reproduz e influencia comportamentos – principalmente quando o público é infantil (e também quando é adulto). A linguagem da mídia é muito poderosa e possui grande capacidade de produzir, manipular e vender seus produtos.

Tal linguagem midiática se traduz por um complexo intersigno (signo - sintagma), cujos paradigmas são imagem / discurso / cena. A complexidade semiológica integra tanto o signo não-verbal quanto o signo verbal – e suas interações – na produção da signagem dos MCM e na consecução da própria subjetividade crítica. A mídia decodifica, reproduz e até cria as configurações de símbolos e os comportamentos sociais, gerando e / ou fixando estereótipos, codificando signos / comportamentos socialmente inteligíveis e mimetizáveis pelo público. A mente humana é o ambiente gerador e gestor dos símbolos, dos estereótipos e de sua própria repetição histórica, a partir das crenças e desejos circunscritos no imaginário psicossocial em processo de constante mutação (Siebra, 2005, p. 46-47).

Barthes (1989) nos lembra que as imagens que são produzidas pelos meios de comunicação são distribuídas intencionalmente, e o público consumidor acaba consumindo-as inocentemente (ou não, pois para além de uma dita inocência, muitos optam pela ignorância sobre esse tema), já que não percebem que tais produtos carregam um sistema de valores impregnado de ideologias da classe dominante, absorvendo-os como se fossem, de fato, um processo natural. Siebra (2005) enfatiza que os meios de comunicação em massa oferecem um campo que não é, de forma alguma, desprezível quanto à rápida circulação de produtos que influenciam, em grande medida, a existência de cada indivíduo. As possibilidades de alcance dos meios midiáticos são, sem dúvidas, quase que imperceptíveis.

Siebra (2005) ainda destaca que o poder singular dos meios de comunicação está justamente em seu potencial de construir e manter identidades e símbolos de sucesso. Essas representações refletem fantasias, valores e sonhos do consumidor,

apresentando-se como um reino estereotipado e semiólogo. Dessa forma, os estereótipos são produtos desses veículos midiáticos, que carregam consigo uma enorme capacidade de catequizar seus produtos (que são os artistas desses veículos) e de influenciar seus espectadores, considerados despolitizados, vulneráveis e acríticos. Os valores morais de uma determinada sociedade são impostos por meio desses espaços midiáticos que, além de reproduzi-los, ainda os reforçam (Siebra, 2005).

Bourdieu (1982) reafirma o poder da palavra, no sentido de que sua legitimidade está nos indivíduos que falam e escutam. Assim, as palavras carregam sentidos e propriedades dependendo de sua entonação e da forma como são pronunciadas. É nesse contexto que os discursos ultrapassam a função de apenas comunicar e, dependendo da destinação, devem ser acreditados e obedecidos. Os discursos nos espaços midiáticos carregam esse peso: o de influenciar, seja de maneira positiva ou negativa. Não há como negar o poder de influência da mídia como um todo. Ela é formadora de opiniões, percepções de mundo, de sociedade e de imaginários sociais e, quando seleciona sujeitos para representar (sem que haja um estudo por trás), representa-os de forma caricata e estereotipada, contribuindo, assim, para a manutenção de diversos estigmas sociais acerca das minorias e de como são percebidos e tratados diante da sociedade.

Nesse sentido, assim como afirmam Roecker e Melo (2021), é de extrema importância que voltemos o olhar para esse papel da mídia, justamente porque ela participa de modo bastante ativo na construção dessas representações acerca dos povos indígenas. Ao mesmo tempo em que são representados de formas totalmente estereotipadas e estigmatizadas, são também cada vez mais alicerçados a essas imagens deformadas enquanto sujeitos, pois suas culturas e línguas não apenas são depreciadas e menosprezadas, como também se tornam alvos do racismo cotidiano que permanece até os dias atuais.

Os espaços midiáticos possuem grande importância dentro da sociedade, e isso é inegável. Entretanto, a mesma mídia opta por silenciar e divulgar apenas questões negativas sobre esses grupos, deixando de lado todas as reivindicações e conquistas dos povos indígenas, como o ingresso desses sujeitos em instituições públicas, a luta por terras, a autonomia de mulheres indígenas, os avanços medicinais, entre outros. Sendo assim, Roecker e Melo (2021) frisam que pode-se concluir que os indígenas, historicamente, são representados pela grande mídia de

forma estereotipada e estigmatizada, contribuindo para que esse imaginário coletivo racista, que remonta ao período colonial, se perpetue.

3. 3. CASSETA & PLANETA – O Dia do Índio

No programa *Casseta & Planeta*⁸, exibido na década de 1990, entre os anos de 1993 e 1994, existe um quadro que foi ao ar no dia 19 de abril, chamado “O Dia do Índio”. Nesse quadro, é retratado um indígena que vai comemorar a sua data, demonstrando sua rotina naquele dia, em que o narrador diz o seguinte: “Domingo, dia 19 de abril foi o dia do índio. Às seis da manhã o índio acordou e foi ao banheiro lavar o rosto”. Notamos que esse personagem, que interpreta um indígena, não recebe um nome na introdução do quadro – momento em que falam sobre ele –, sendo apenas chamado de “índio”, o que transmite a ideia de que os indivíduos indígenas não possuem identidade própria e são todos iguais (seu nome é mencionado apenas posteriormente, próximo ao final do quadro). Além disso, não há qualquer referência à sua etnia, entre outros aspectos. Essa afirmação pode ser observada na imagem a seguir (**Figura 15**).

Figura 15 – Casseta & Planeta – O Dia do Índio (Parte I).



Fonte: YouTube. Disponível em: <https://youtu.be/TOy9kXf8m4s?si=w197M8QYke4B3GFO>. Acesso em: 14 abr. 2025.

⁸ O programa *Casseta & Planeta* ficou no ar entre 1992 e 2010, na TV Globo, com formato semanal a partir de 1998. A programação e o horário variavam: começou como mensal em 1992, passando a ser semanal após seis anos. Tratava-se de um programa de humor que satirizava a política e outros temas. O público principal era formado por espectadores que apreciavam humor ácido e sátiras, como demonstram os bordões e personagens que marcaram época.

Logo após, o narrador diz que: “Às dez da manhã o cacique compareceu em um passeio de lancha com os ‘Rolling Stones’”. Um dos personagens percebe que a lancha está pegando fogo e pede ajuda ao indígena. Ele diz para não se preocupar, pois irá resolver a situação. O personagem (sem nome) pergunta: “cacique vai fazer a dança da chuva?”. O indígena responde: “Não, cacique tá fazendo a dança do extintor”. A partir disso, o personagem indígena realiza uma dança e emite sons totalmente estereotipados, reforçando novamente a ideia de que todo indígena recorre à “dança e música” quando deseja conseguir algo, como será destacado na imagem seguinte (**Figura 16**).

Figura 16 – Casseta & Planeta – O Dia do Índio (Parte II).



Fonte: YouTube. Disponível em: <https://youtu.be/TOy9kXf8m4s?si=w197M8QYke4B3GFO>. Acesso em: 14 abr. 2025.

Posteriormente, o narrador diz: “E para fechar com chave de ouro as comemorações do seu dia, cacique pojucam deu uma esticada em uma boate”. Durante a festa, o indígena está isolado em um canto. Uma personagem mulher, ao perceber que ele não está se divertindo o indaga: “pô, cacique pojucam, o que aconteceu? Você tá tão triste assim no canto. O indígena responde: “Homem branco não deixa cacique pra pista de dança”. A moça considera preconceituosa aquela situação – justamente por não deixarem o indígena dançar – e o leva para a pista. Ao chegar, o personagem indígena começa a fazer danças e sons estereotipados, e logo em seguida, começa a chover dentro da boate, dando a entender que ele não pode permanecer ali porque teria feito a “dança da chuva”, atrapalhando, assim, a festa. O indígena ainda fala no final que: “Não é preconceito não, é chuva mesmo”. A imagem a seguir mostra esse momento em que a “chuva” cai (**Figura 17**).

Figura 17 – Casseta & Planeta – O Dia do Índio (Parte III).



Fonte: YouTube. Disponível em: <https://youtu.be/TOy9kXf8m4s?si=w197M8QYke4B3GFO>. Acesso em: 14 abr. 2025.

Podemos perceber como a representação em relação a vestimenta do personagem indígena é totalmente caricata, pois, em nenhum momento, se destaca a etnia ou o povo ao qual pertence. Tampouco se esclarece a que etnia pertencem os adornos utilizados, o que demonstra que, na visão do programa em questão, ser indígena se resume apenas a usar uma pintura facial e um cocar. Como já foi dito aqui, os espaços midiáticos – e principalmente a televisão – são importantes ferramentas da matriz cultural brasileira, sendo um produtos que, de fato, tecem o cotidiano da sociedade. Carvalho (2015) enfatiza que as ficções televisivas acompanham as mudanças culturais que ocorrem no país e se aproveitam disso para conquistar cada vez mais audiência. Nesse sentido, os espaços midiáticos – que são esses complexos meios de comunicação que envolvem diversas características, como manipulação de elementos simbólicos, mensagens e recepção – representam formas de poder que, na sociedade, desempenham um papel significativo, como influenciar a formação de agendas públicas, intervir nas relações sociais, moldar a opinião dos indivíduos e, principalmente, atuar como “aparelhos ideológicos” capazes de organizar interesses (Fonseca, 2011).

Note-se, contudo, que os órgãos da mídia – emissoras de tv, rádios, jornais, revistas, portais – atuantes na esfera pública são em larga medida empresas privadas que, como tal, objetivam o lucro e agem segundo a lógica e os interesses privados dos grupos que representam. Embora a ação da mídia seja complexa, essas características são cruciais para uma definição inicial dessa relação entre agentes privados e esfera pública (Fonseca, 2011, p. 42).

O senso comum é o que predomina na sociedade, seja no passado, seja no presente, e existem diversas notícias sobre os indígenas em que nem sequer há espaço para o seu discurso enquanto cidadãos. Não se tem esse direito ao discurso nem para narrar a própria história, pois o homem, o Estado, a Igreja – ou seja lá quem for – se apropriam desse imaginário do indígena como alguém sem educação e sem capacidades cognitivas para tomar seu lugar de fala, para verbalizar seus discursos. Entendemos, então, que os espaços midiáticos, juntamente com as classes dominantes, reforçam suas narrativas e mantêm os outros sujeitos subalternos.

3. 4. CASSETA & PLANETA – Resgate de Marcelo Madureira na Amazônia

Partindo agora para outro quadro do programa *Casseta & Planeta*, exibido no ano de 1996, temos o quadro intitulado “Resgate de Marcelo Madureira na Amazônia”. O quadro já começa com a cena do personagem Marcelo Madureira preso a um tronco, rodeado por mulheres indígenas que tocam em seu corpo. Ele grita dizendo: “Tem alguém me vendo aí? Socorro, venham me buscar logo. Estou aqui cercado por quarenta índias peladonas, me tocando e me pegando. Venham rápido, por favor... quer dizer, pode vim devagazinho, né.”

Percebe-se, de início, uma visão de que existem apenas indígenas na Amazônia, justamente por ser uma região com grande cobertura florestal. É notório também, durante todo o quadro, que há uma forte sexualização e objetificação das mulheres indígenas (e do personagem Marcelo Madureira também, pois está sendo assediado), já que essas mulheres ficam o tempo todo “passando a mão” em seu corpo, o que reforça uma ideia de conotação sexual, utilizando essas mulheres como objeto de prazer, como se observa na imagem a seguir (**Figura 18**).

Figura 18 – Casseta & Planeta – Resgate de Marcelo Madureira (Parte I).



Fonte: YouTube. Disponível em: <https://youtu.be/-lKmm3306ks?si=H7CdtVHJ55d0vYDz>. Acesso em: 16 abr. 2025.

Após isso, a apresentadora aparece e diz o seguinte: “Ai meu deus, minha nossa senhora, os terríveis índios vikings da Amazônia capturaram nosso companheiro, mas não se desespere Marcelo, nossa equipe de resgate já está indo procurar você. Fique calmo, Marcelo, seja macho, pelo menos uma vez na sua vida, né.” A apresentadora chama os indígenas de “vikings”, havendo aí, claramente, uma enorme confusão entre culturas. Percebe-se que não houve o menor interesse, por parte da produção do programa, em fazer essa distinção, associando a imagem dos indígenas a qualquer coisa que não seja indígena, pois não é considerado importante.

Percebemos, então, como a relação entre o público e o privado é crucial para todo esse aparato midiático e ideológico, pois, sem essa relação, o público – representado até então por esses espaços de poder – não conseguiria ter tanto poder e domínio sobre o privado, que se configura como a vida e as relações sociais dos indivíduos em geral. Perceba, pois, que ao se falar de mídia, não se está tratando de algo único e homogêneo. Muito pelo contrário: ao falar de espaços midiáticos, reitero que me refiro a um sistema com diversas modalidades que, consequentemente, se integram, pois:

(...) a televisão, os jornais e o rádio funcionam como um sistema integrado, em que os jornais relatam o evento e elaboram análises, a televisão o digere e divulga ao grande público, e o rádio oferece a oportunidade de participação ao cidadão, além de abrir espaço a debates político-partidários direcionados sobre as questões levantadas pela televisão (Castells, 2000, p. 376).

Mesmo nesses espaços, ainda que os papéis sejam distintos, eles se relacionam e precisam um do outro para que se consiga o máximo de influência e audiência, pois seu *modus operandi* advém de um sistema no qual as notícias e as programações se associam ao espetáculo, ao entretenimento e a essa lógica capitalista, de fato, em que é necessário vender cada vez mais a partir de seus aspectos ideológicos e empresariais. Capelato e Prado (1980) destacam que a mídia, enquanto ator político e ideológico, é substancialmente um instrumento de interesses e de intervenção na vida social, por justamente representar, a partir de seus poderes, uma das instituições mais capazes quando de trata de introjetar ideias, caracterizando-se, assim, como pólo de poder.

Assim, a mídia atua em um ambiente indefinido, organizado pela opinião e pelos interesses privados, mas que acabam se manifestando como públicos – que é seu principal objetivo. Contudo, percebe-se que essas questões implicam diversos interesses contrastantes, que estarão sempre vinculados aos meios de comunicação, seus compromissos, interesses e visões privadas, em um sentido genuinamente mercantil. É a partir disso que esses espaços midiáticos se isentam de responsabilidades ligadas ao Estado e à sociedade (Fonseca, 2011). O Estado legitima os espaços midiáticos enquanto espaços de poder desde sua ascensão, pois a mídia

[...] é popularmente conhecida como “quarto poder” – em referência aos três outros, estatais, o que, por si só, expressa a influência que possui – que, contudo, atua de forma “extrainstitucional”. Afinal, é reconhecida pelo pensamento político, pelo Estado de Direito e pelo “senso-comum” como uma instituição cuja existência é pressuposto à democracia, a ponto de a adjetivação “democrática” apenas ser conferida a sociedades em que a chamada “livre manifestação da opinião”, notadamente por intermédio da mídia, possa se manifestar (Fonseca, 2011, p. 54).

Voltando ao programa, ocorre uma grande força-tarefa para encontrar Marcelo Madureira, que foi capturado pelos indígenas, mas em nenhum momento fica explícito o motivo deste suposto “sequestro”. Eles percorrem toda a Amazônia de barco, sem sucesso na busca. Até que encontram um indígena e o contratam para ajudá-los na busca de Marcelo. Como forma de pagamento, oferecem espelho, miçanga e um celular. Esse diálogo está representado na imagem a seguir (**Figura 19**).

Figura 19 – Casseta & Planeta – Resgate de Marcelo Madureira (Parte II).



Fonte: YouTube. Disponível em: <https://youtu.be/-IKmm3306ks?si=H7CdtVHJ55d0vYDz>. Acesso em: 16 abr. 2025.

Nota-se como eles viam o indígena de modo bastante colonizador, não o enxergando como um trabalhador comum, mas sim um sujeito incapaz de diferenciar dinheiro de objeto. Acredita-se que todo indígena aceitaria esse tipo de coisa em troca de serviços, legitimando e perpetuando, assim, esse imaginário colonial do espelho e da miçanga, como se o indivíduo indígena não tivesse consciência de que seu trabalho possui valor. Percebe-se também a questão da fala do indígena, apresentada de forma totalmente estereotipada. Falas como “mim vai”, “mim quer” e outros sons pejorativos utilizados pelo indígena para “conversar” com os animais – elementos da natureza historicamente associados aos povos originários – são recorrentes durante a exibição do programa, reforçando essa percepção de animalidade do indígena, muito presente nos ideais do século XIX a partir das teorias evolucionistas.

Como já destacado, o discurso implica em algo que vai além da língua – não apenas no sentido linguístico, mas principalmente nos aspectos sociais e ideológicos inseridos no que é dito e no sentido que aquele ato assume. Portanto, as socioideologias que esses indivíduos expressam por meio da linguagem constituem a forma material de manifestação desses lugares sociais. Mesmo não sendo o principal elemento, a língua(gem) é necessária para que isso se torne real/material (Fernandes, 2008).

O discurso de que o sujeito indígena não fala corretamente a língua portuguesa está bastante instituído entre nós. Enunciados como “mim quer”, “mim vai”, recorrente em desenhos animados e filmes

em que personagens indígenas aparecem, são atribuídas como a forma errada, engraçada, com que um indígena se comunica. Este discurso nos acompanha desde a infância. Quando as crianças enunciam falas como "para mim comprar", podem ser repreendidas por pessoas com um razoável nível de instrução, com a seguinte afirmação: "Quem fala "mim" é índio!" (Carvalho, 2015, p. 82).

Até questões de canibalismo são retratadas, nas quais colocam Marcelo em um caldeirão enquanto os indígenas ficam ao seu redor, aguardando para comê-lo, reforçando a ideia do "indígena canibal" e perpetuando, mais uma vez, a percepção colonial de selvageria e canibalismo.

Nesse sentido, ao analisarmos a mídia e suas tecnologias, percebemos-las, de fato, com um espaço cristizador de uma sociedade marcada por desigualdades, dinamizando, assim, o controle social a partir de um meio que distribui uma cultura – enquadrada nos moldes capitalistas – que reforça limites e impõe condutas que servem aos interesses de uma classe dominante, marcada por esse mesmo controle social (Brittos; Gastaldo, 2006). Os sujeitos, portanto, passam a ter sua produção de sentido afetada, o que se reflete nas lógicas midiáticas. Nessa sociedade, ao mesmo tempo em que contribuem significativamente com os avanços tecnológicos, as mídias introduzem diversos padrões de comportamento – um mecanismo fundamental para esse espaço de poder.

Brittos e Gastaldo (2006) analisam, em sua obra, o posicionamento de Michel Foucault acerca desses espaços midiáticos, nos quais ele alerta para os componentes materiais e econômicos da opinião, percebendo, assim, as mídias como uma materialidade que segue os mecanismos da economia e do poder, podendo assumir diversas formas: imprensa, edição, cinema e televisão.

A influência da TV aberta brasileira nas perspectivas de intervenção no processo de simbolização e também do imaginário social é, de fato, inegável, pois esse mecanismo de poder exerce grande participação na organização, expressão e controle desse imaginário, que influencia tanto a vida política quanto a social (Szpacenkopf, 2003). A autora ainda frisa que as emissoras de TV estão inseridas na lógica capitalista de mercado, na qual precisam vender seus produtos a todo custo. Logo, o mais importante nesse processo é a audiência, o que acarreta a ausência de escrúpulos em relação ao que é ético ou moral, adequado ou informativo. Nesse sentido, a imagem que se segue reforça essa percepção da falta

de escrúpulos que a TV se vale tão bem para conquistar, cada vez mais, a audiência (Figura 20).

Figura 20 – Casseta & Planeta – Resgate de Marcelo Madureira (Parte III).



Fonte: YouTube. Disponível em: <https://youtu.be/-lKmm3306ks?si=H7CdtVHJ55d0vYDz>. Acesso em: 16 abr. 2025.

Depois de muitas dificuldades para encontrar Marcelo Madureira, finalmente o encontram e, ao avistarem os indígenas, o homem branco fala: “Parem, selvagens, parem. Índio Valdir Emiruçu, mande eles pararem imediatamente com esse sacrifício”.

Logo após, o indígena Valdir Emiruçu ajuda no resgate de Marcelo Madureira, que consegue sair dali e foge de helicóptero, reforçando a ideia que finalmente saiu de um lugar incivilizado e vai voltar à civilização. Essas cenas retratadas aqui mostram como o indígena é visto sempre como uma ameaça ao “mundo moderno”, por serem considerados indivíduos sem educação, sem noção de mundo, sem civilidade. Esses discursos atuam na memória coletiva das pessoas, mostrando que pessoas não indígenas devem ter medo dos indígenas por serem selvagens (Carvalho, 2015).

4. A DECOLONIALIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA: PERSPECTIVAS DE ENSINO

Descolonizar, dentro do campo da educação, não se trata apenas de uma “revolta” ou de algo meramente denunciativo, mas sim a construção efetiva de uma nova visão pedagógica que vá além do “transmitir conhecimento” – algo que seja, de

fato, projetado como político e cultural, e que não esteja inserido apenas em espaços formais de ensino, mas que vá para além disso e chegue às organizações sociais. Ser decolonial é pensar e praticar a partir de uma perspectiva que destaque indivíduos invisibilizados pela colonialidade, como negros, indígenas, mulheres, LGBTQIAPN+ e muitos outros.

Nesse sentido, a decolonialidade emerge justamente da contraposição à ideia de que a colonização foi um evento com início e fim. Entende-se, portanto, que a colonialidade apenas adquiriu outras formas nas sociedades em que está presente (De Souza Oliveira, 2021). Dessa forma, no final da década de 1990, diversos estudiosos latino-americanos criaram o grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), entre os quais é válido destacar Aníbal Quijano e a sua teoria da “colonialidade do poder”, segundo o qual a colonialidade constitui também parte do colonialismo, estabelecendo-se como uma hierarquia política e sociocultural. Assim, mesmo que países colonizados conquistem sua independência, a colonialidade ainda se mantém presente (Quijano, 1999).

Quijano (1999) frisa que a colonialidade do poder é um dos elementos centrais, constitutivos e específicos do poder capitalista, ou seja, do controle da economia e da política, sendo esse poder de controle fundamental para a continuidade da estruturação do “sistema-mundo moderno”, que se consolidou com o sistema colonial e que ainda permanece em vigor, servindo de base para a manutenção do “sistema-mundo capitalista”.

Portanto, torna-se necessário salientar que não foi apenas com a “conquista” da América que surgiram os processos de dominação, mas sim que este fato serviu como legitimador desse processo, sob a concepção da chamada “superioridade racial”. Nesse sentido, a concepção de raça surge justamente dessa relação entre conquistadores e conquistados, dando abertura, assim, a uma nova relação de poder que destaca diferenças fenotípicas e culturais, nas quais os conquistadores atribuíram a si próprios a categoria de brancos – logo, uma raça “superior” (Quijano, 2000).

Se toda a construção do mundo em que vivemos se deu por meio de explorações, silenciamentos e imposições, o rompimento com essa lógica é, nesse sentido, uma prática decolonial. Tal pensamento anticolonial se baseia em um novo olhar que reconhece no outro, novas possibilidades – um desligamento de toda essa imposição eurocêntrica do mundo. Trata-se de uma mudança tanto no sentido

epistêmico quanto no político e cultural. Dussel (2018) propõe a chamada “Filosofia da Libertação”, uma concepção latino-americana, uma crítica que deve partir de todos aqueles que são silenciados e invisibilizados. Trata-se, portanto, de um diálogo entre toda a América Latina, que busca ampliar fortemente a crítica ao pensamento pós-colonial.

Nesse sentido, ser decolonial não é falar em nome do outro, ou em nome de algo, mas sim falar com o outro, garantir o diálogo com outros sujeitos e saberes. O pensamento decolonial é justamente isso: recusar os universalismos. Sendo assim, podemos compreender que cada interpretação das fontes e documentos, e cada vivência, representa um método referente ao ensino de História, sendo a partir desses processos que professor e aluno se reconhecem como sujeitos históricos dentro de sua realidade.

A busca por um entendimento do ensino de História é algo complexo, por tratar-se da busca pelas práticas. É necessário pensarmos em novas alternativas, novas problematizações em relação ao ensino de História, para que, assim, possamos criar, de fato, criticidade e interrogações.

Sob tal ótica, Nunes (2024) destaca o conceito de “Pesquisa-Ação”, uma estratégia metodológica e de pesquisa que tem por finalidade desenvolver uma ação dentro desses ambientes de ensino, propondo-se a solucionar um problema presente na sociedade em que estamos inseridos. A Pesquisa-Ação dá liberdade ao pesquisador para escolher qual a melhor ação a ser desenvolvida, de modo que a prática se torne efetiva, provocando o envolvimento e a participação de ambos: pesquisador e sujeitos inseridos nesse processo de pesquisa. Nunes (2024) enfatiza ainda que tal concepção é um processo colaborativo que busca fazer a ligação entre teoria e prática, tendo como um de seus principais objetivos provocar a aprendizagem e transformar o pensamento dos sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, para que se tenham propostas didáticas decoloniais no ensino de História, é necessário conhecer a realidade do espaço e dos sujeitos que fazem parte do ambiente educacional. Para debater questões indígenas na escola, antes de qualquer coisa é necessário reconhecer o racismo existente nesses espaços, nos outros e em nós mesmos. Esse é o pontapé inicial.

Pinheiro (2023) em sua obra *Como Ser um Educador Antirracista*, destaca que, na educação formal, há intencionalidades pedagógicas, pois não se ensina sem objetivos – por trás do ato de educar, há um planejamento. Logo, dentro desse

planejamento deve haver um sonho, que faz parte desse ato pedagógico. A autora ainda enfatiza a perspectiva da “inclusão” no ensino. Ao trabalharmos com essa ideia, corremos o risco de pensar que estamos apenas inserindo o “diferente” ali, sem nos preocuparmos com a subjetividade do indivíduo, com as estruturas vigentes e com o acolhimento da diversidade. Trata-se, nesse sentido, de uma falsa abertura, que não busca reconhecer esses indivíduos como agentes sociais.

É nesse ponto que Pinheiro (2023) nos apresenta a perspectiva da “pedagogia da implosão”, que busca justamente romper/destruir esse padrão brancocêntrico e ocidental. A busca pelo reconhecimento da diversidade está atrelada a essas práticas pedagógicas e coloniais, nas quais reconhecer o sujeito – excluído da história oficial e marginalizado – contribui significativamente para que as visões e práticas coloniais sejam, aos poucos, rompidas nos espaços escolares.

No que diz respeito ao ensino de História indígena, um grande marco foi conquistado em março de 2008, onde ocorreu o advento da Lei nº 11.645, que alterou o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.934/96). A partir de então, passou-se a dispor que: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”. Um grande avanço, de fato, que possibilitou maior diálogo, principalmente com o ensino de História indígena e a ocupação de espaços que antes não abarcavam essa diversidade étnica brasileira – especialmente no ensino. Entretanto, com o passar do tempo, é possível perceber que tal mudança político-educacional não foi tão efetiva quanto se esperava, pois o ensino de História afro-brasileira e, principalmente, indígena (foco deste trabalho) ainda não está presente de forma ativa nas escolas e no currículo escolar.

Desde 2008, por força da Lei 11.645 de 10 de março de 2008, o ensino da História e da Cultura Indígena, além da afro-brasileira, foi tornado obrigatório nos estabelecimentos de ensino básico – públicos e privados – de todo o Brasil. Motivados por essa legislação, muitos cursos de formação de professores de História instituíram em seus currículos disciplinas como História Indígena ou Educação para as Relações Étnico-Raciais. A publicação dessa lei e a implantação das disciplinas curriculares correlatas nos cursos superiores de formação de professores de História levam a algumas reflexões. O que foi uma conquista dos movimentos indígenas, também revela que em pleno século XXI a História e a Cultura Indígena continuam negligenciadas tanto na organização curricular do ensino básico, quanto na organização curricular dos cursos de graduação em História. Tanto é que a reação mais comum à legislação por parte dos professores do

ensino básico foi alegar incompetência para tratar do assunto, uma vez que não receberam tal capacitação quando de sua formação inicial. Ou seja, a História, enquanto área manteve-se por longo tempo no mínimo conivente com as narrativas que invisibilizaram os povos indígenas na história nacional (Cavalcante, 2019, p. 34-35).

As dificuldades de se ter um ensino decolonial mais voltado aos povos originários brasileiros decorrem justamente da falta de conhecimento e de suporte, principalmente aos docentes que estão na profissão há muito tempo. São barreiras que precisam ser rompidas para que se tenha, de fato, um ensino mais crítico, que leve o alunado a pensar e refletir de forma autônoma. Pinheiro (2023) destaca que a escola é um espaço de formação humana e um complexo social fundamental para a constituição da disposição humana, tanto de forma individual quanto coletiva, contribuindo diretamente no processo de formação da realidade social. Por isso, a escola deve ser uma forte aliada no enfrentamento das mazelas estruturais da sociedade, especialmente o racismo.

Muitos indivíduos que hoje estão atrelados aos movimentos indígenas contemporâneos baseiam suas ideias e percepções em um pensamento decolonial. Podemos destacar Daniel Munduruku, Sônia Guajajara, Ailton Krenak, Cacique Raoni, Gersem Baniwa, entre muitos outros. São sujeitos que se destacam por uma grande atuação política em defesa dos povos indígenas em sua totalidade, na conquista e manutenção de novos direitos, por educação, moradia, saúde e mais dignidade para viver. São muitas inspirações que o professor de História pode utilizar em novas propostas para o ensino.

Por exemplo, a produção de um documentário amador, de 10 a 15 minutos, que dê protagonismo a sujeitos indígenas e contribua com o ensino de História. A ideia surge justamente da intenção de dar continuidade a este projeto sobre a temática indígena no ensino. Portanto, parto do pressuposto de uma produção participativa, em que haja interação com os participantes da obra e que estes sejam os principais agentes nesse processo de filmagem. Será realizada a partir de recursos audiovisuais simples, como câmera ou celular e microfone, para que, de fato, seja uma produção amadora, com homens e mulheres indígenas da etnia Xipaya, residentes nos municípios de Marituba e Altamira, e Tupinambás residentes em Bujaru. O objetivo é que os participantes relatem suas vivências enquanto indivíduos indígenas no espaço urbano e não urbano, em espaços formais e informais de ensino, os desafios que enfrentam nos mais diversos contextos da

sociedade por serem indígenas e, por fim, destaquem por que as pessoas devem conhecer e se interessar mais pelas culturas indígenas, suas contribuições nos mais diversos setores sociais e as formas de repensá-las nos espaços escolares e midiáticos.

O uso de recursos audiovisuais e cinematográficos em sala de aula, especialmente a utilização de documentários como ferramenta de ensino, contribui significativamente para esse “fazer história”, justamente por, quase sempre, trabalhar com a realidade de fato, “onde o documentário é classificado como tal a partir de conceitos como objetividade, verdade e realidade” (De Sales, 2009, p. 2).

Pode-se dizer, então, que o trabalho do documentarista também é o de um narrador. Assim como a história, um documentário pode se utilizar de recursos ficcionais para transmitir seu conteúdo, e não deixará de ser um documentário. Pode-se escolher qual realidade sobre um fato histórico mostrar, demonstrando assim, a escolha do autor ou diretor da produção, o que não difere muito do fazer do historiador (De Sales, 2009, p. 3).

O uso de recursos audiovisuais em sala de aula é extremamente importante, pois aproxima o alunado da realidade e o afasta um pouco da ficção, oferecendo uma nova forma de “ler” a história, seus processos e narrativas, a partir de uma visão escolhida por quem irá reproduzi-la. Com base em relatos de experiências didáticas, observa-se que, com a introdução desse material, os alunos se sentem mais instigados e estimulados nesse processo de ensino e aprendizagem, o que resulta em uma apreensão de conteúdo muito mais prazerosa e eficaz (Costa, 2009; Katuta, 2009; Marques, 2019).

No entanto, o campo escolar ainda é atravessado por diversos entraves e Baniwa (2014) destaca que enfrentamos hoje três principais desafios no campo educacional. O primeiro é superar a cultura colonial que continua se perpetuando por mais de cinco séculos. O segundo é superar as narrativas históricas coloniais que permeiam o Estado, que sustenta e legitima relações de poder que carregam marcas profundas de escravização, invisibilização e racismo contra os povos indígenas e outros grupos étnicos também subalternizados. O terceiro desafio é: como e de que forma podemos fazer com que os espaços escolares se tornem aliados na valorização das culturas indígenas, principalmente no enfrentamento de práticas e ações colonialistas?

Entende-se que a escola, enquanto instituição estatal, carrega instrumentos ideológicos de uma visão predominante na sociedade brasileira, que, a partir das constatações aqui feitas, ainda é eurocêntrica, branqueocêntrica e anti-indígena (Baniwa, 2014). Para tanto, é preciso que haja uma mudança radical na instituição “escola” – mudanças que vão desde a “raíz”, como a matriz cultural escolar, metodologias e propostas político-pedagógicas que permitam que novas possibilidades socioculturais sejam incorporadas juntamente com essa participação e conhecimento ancestral. A continuidade das culturas indígenas só ocorrerá quando eliminarmos essa visão de que as culturas brancas/europeias são superiores por serem “desenvolvidas”, “civilizadas” ou “verdadeiras”, enquanto os povos indígenas seriam sujeitos transitórios por ainda se acreditar que vivem apenas no passado (Baniwa, 2014).

A utilização de um produto que não coloque o indígena como personagem secundário é extremamente importante para que o alunado esteja consciente e entenda que os povos indígenas não são sujeitos “estranhos” ou “inexistentes” nos espaços urbanos, mas sim que estão ao nosso redor – e sempre estiveram aqui. Portanto, pensar em propostas decoloniais é muito mais do que apenas um simples plano de aula ou projeto: é o rompimento (ou, pelo menos, a tentativa) dos padrões coloniais que permanecem até os dias de hoje e que contribuem para o apagamento e o extermínio de populações indígenas brasileiras.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As referências e fontes utilizadas neste trabalho revelam que há um *modus operandi* acerca dos povos indígenas, reproduzido tanto no meio social quanto no educacional. Essa forma inclui a invisibilização que perpassa um processo colonial racista, o qual matou e ainda mata pessoas indígenas. Percebemos que as representações feitas sempre tratam o indígena como um sujeito do passado, e não do presente, como se de fato não existissem – e, quando existem, é apenas na floresta, caçando e pescando –, como se essas práticas os resumisse em sua complexidade.

Podemos definir, então, que essa “invenção” e “construção” imagética do dito “índio” brasileiro parte, em grande medida, dos espaços midiáticos, especialmente da TV aberta, trazendo assim uma tradição, de fato, de uma visão acerca dos povos

indígenas totalmente equivocada quando pensamos nesses sujeitos em sua totalidade.

Hobsbawm e Ranger (2008) debatem acerca dos dois tipos de tradição inventada nos espaços sociais: uma se dá de forma institucionalizada; já a outra se constitui de forma gradativa, fazendo com que os interesses reais a que se colocam a serviço não fiquem claros. Essa invenção – ou seja, essa tradição acerca da imagem do indígena no Brasil – nasce a partir de uma necessidade colonial, se mantém no Estado e se espalha pelos mais diversos meios da sociedade, principalmente na mídia e na educação.

Por tradição inventada entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, que implica, automaticamente uma continuidade em relação ao passado (Hobsbawm; Ranger, 2008, p. 9).

Os espaços midiáticos, dessa forma, contribuíram para que os estereótipos acerca dos povos indígenas se perpetuassem até os dias de hoje, acarretando diversas problemáticas difíceis de serem enfrentadas. Os resultados encontrados nesta pesquisa constataam que as representações do indígena, mesmo no século XXI, ainda remetem à ideia do indígena primitivo, selvagem, que vive na mata e não tem educação. Essa questão cultural e social é, ainda hoje, uma problemática significativa, pois os indígenas são cada vez mais questionados quanto à legitimidade de sua identidade e de sua origem, sendo levados a se adequar a uma realidade branqueocêntrica de mundo.

Essas reflexões e debates são de extrema importância no cenário atual brasileiro, em que ataques aos povos indígenas, seus direitos e territórios se tornaram mais recorrentes com o avanço da extrema-direita no país e com políticas retrógradas voltadas a esses sujeitos. Nesse sentido, reconhecer as epistemologias indígenas como decoloniais é reconhecer a luta desses povos, que cada vez mais são subalternizados e desconsiderados como cidadãos brasileiros a partir de instrumentos políticos.

Pensar uma educação, pedagogias e práticas decoloniais indígenas como uma prática recorrente na profissão de professor de História é reconhecer esses sujeitos como protagonistas de uma história que, por muito tempo, buscou

silenciá-los e retirá-los das narrativas oficiais. É notório que as mudanças não ocorrerão apenas por meio do campo político, mas, essencialmente, a partir das transformações nos pensamentos, nos espaços escolares e na ressignificação de ideais que já não cabem mais nos dias atuais, conforme Brighenti (2015). É a partir dessa perspectiva que os povos indígenas devem ser centrais na formação de novos saberes que não partam de uma via ocidental.

Os espaços midiáticos, a TV aberta brasileira e a escola historicamente reforçaram o apagamento dos povos indígenas por meio de diversos mecanismos. Seja por intermédio dos sistemas políticos, dos meios de comunicação ou dos espaços escolares, existem grupos que lucram com essa exclusão indígena. O lucro se dá a partir da ridicularização cultural disfarçada de humor, dos desenhos e programas exibidos na televisão, da identidade indígena que é vendida como fantasia. Portanto, ensinar sobre os povos indígenas, suas culturas, crenças e línguas sem ouvir indígenas não é educação – é invenção. O respeito e a educação constroem-se ouvindo o outro, e narrativas que buscam a equidade e o conhecimento ancestral devem ser valorizadas.

É extremamente necessário aprofundar-se nas questões indígenas atuais e defender as centenas de etnias presentes no território brasileiro, a manutenção de suas terras e do meio ambiente, a valorização das línguas, de suas crenças e mitos. Se há problemas na abordagem escolar, nas representações midiáticas e nos mais diversos setores sociais, é preciso que haja debate para que se alcancem soluções. Mas nada disso será possível sem a participação efetiva desses sujeitos. Portanto, é necessário que enquanto educadores, sejamos sempre a favor de um futuro e um ensino que seja ancestral.

FONTES

I. FONTES AUDIOVISUAIS:

CASSETA & PLANETA. **O Dia do Índio**. YouTube, 7 jul. 2021. Disponível em: <https://youtu.be/TOy9kXf8m4s?si=w197M8QYke4B3GFO>. Acesso em: 14 abr. 2025.

CASSETA & PLANETA. **Resgate de Marcelo Madureira**. YouTube, 22 jun. 2010. Disponível em: <https://youtu.be/-lKmm3306ks?si=H7CdtVHJ55d0vYDz>. Acesso em: 14 abr. 2025.

OS TRAPALHÕES. **Índia Canibal**. YouTube, 21 jan. 2014. Disponível em: <https://youtu.be/4tjevXklZTQ?si=zIVn7u844nMoZxIY>. Acesso em: 14 abr. 2025.

XOU DA XUXA. **Brincar de Índio**. YouTube, 7 set. 2006. Disponível em: <https://youtu.be/ba9JLbDrpWI?si=OkeqhdkbTwllc1YL>. Acesso em: 14 abr. 2025.

II. FONTES DIGITAIS:

CARTA CAPITAL. Brasil comemora 525 anos de genocídio indígena, e marco temporal pode ampliar número de assassinatos. **Carta Capital**, 19 abr. 2025. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/intervozes/brasil-comemora-525-anos-de-genocidio-indigena-e-marco-temporal-pode-ampliar-numero-de-assassinatos/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

ESTADO DO PARÁ ONLINE. Indígenas ocupam sede da Funai e cobram presença do governo em mesa de conciliação sobre Marco Temporal. **Instagram**, 2025. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/DIeAfTXuEu0/?igsh=NnJzblmK2llcHdn>. Acesso em: 24 jun. 2025.

ESTADO DO PARÁ ONLINE. Indígenas protestam por construção de rodovia estadual e apreendem máquinas do Governo do Pará em Capitão Poço. **Instagram**, 2015. Disponível em: https://www.instagram.com/reel/DMbu2wfnO8f/?igsh=MXNnc3dwNTN_hb2F4cA==. Acesso em: 24 jun. 2025.

HUMANISTA: JORNALISMO E DIREITOS HUMANOS. Genocídio indígena: entenda os riscos e preocupações que a população nativa do Brasil enfrenta. **Humanista**, 24 set. 2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/humanista/2021/09/24/genocidio-indigena-entenda-os-riscos-e-preocupacoes-que-a-populacao-nativa-do-brasil-enfrenta/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

REFERÊNCIAS

BACZKO, Bronislaw. Imaginação social. *In: Enciclopédia Einaudi. Antropos-Homem*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985. p. 296-332.

BANIWA, Gersem. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. *Revista Educação Pública*, v. 26, n. 62, p. 295-310, 2017.

BARTHES, Roland. **Elementos de Semiologia**. Lisboa: Edições 70, 1989.

BATISTA, Daiane Nogueira; DA SILVA, Lucas Wilame Almeida; SIMAS, Hellen Cristina Picanço. O outro lado do índio: representações sociais na mídia. *Revista Eletrônica Mutações*, v. 6, n. 11, p. 141-151, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Linguísticas: O que Falar Quer Dizer**. São Paulo: Editora EDUSP, 1982.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 24. Jun. 2025.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Decolonialidade, Ensino e povos indígenas: uma reflexão sobre a Lei nº 11.645. *In: Simpósio Nacional de História*, n. 28, 2015, Florianópolis. **Anais do 28º Simpósio Nacional de História**, Florianópolis: UFSC, p. 1-9, 2015.

BRITTOS, Valério C.; GASTALDO, Édison. Mídia, poder e controle social. *Alceu*, v. 7, n. 13, p. 121-133, 2006.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CAPELATO, Maria Helena Rolim; PRADO, Maria Lígia Coelho. **O bravo matutino: imprensa e ideologia no jornal "O Estado de S.Paulo"**. São Paulo: Alfa-Omega, 1980.

CARVALHO, Vívian de Nazareth Santos; NEVES, Ivânia dos Santos. A “fala errada” dos indígenas nas telenovelas brasileiras: entre o saber e o poder. *Revista Comunicação Midiática*, v. 9, n. 3, p. 69-85, 2014.

CARVALHO, Vivian de Nazareth Santos. **O indígena na telenovela brasileira: discursos e acontecimentos**. 2005. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Cultura e Amazônia, Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. **História Indígena no Brasil: historiografia, crítica decolonial e perspectivas contemporâneas**. 2019. Relatório (Pós-Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. Tradução de Angela M.S. Corrêa. 2ª Ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2013.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1988.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; MAGALHÃES, Ana del Tabor Vasconcelos (Orgs.). **Educação para a diversidade: Olhares sobre a educação para as relações étnico-raciais**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

COSTA, Andréa Paloma. Ensino de geografia e mídia: relato de uma experiência em sala de aula. *In: KATUTA, Ângela Massumi et al. (Orgs.). Geografia e mídia impressa*. Londrina: Moriá, 2009. p. 37-57.

COURTNEY, A. E.; WHIPPLE, T. W. **Sex stereotyping in advertising**. Lexington, MA: DC. Heath, 1983.

DE LIMA, Rafaela Bayerl; TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Por uma educação escolar indígena decolonial. **Revista Inter-Ação**, v. 49, n. 2, p. 1429-1445, 2024.

DE MELO, Patrícia Bandeira. **O índio na mídia: discurso e representação social**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2008.

DE SALES, Eric. O documentário na sala de aula: uma verdade absoluta para o aluno? *In: Simpósio Nacional de História*, n. 25, 2009, Fortaleza. **Anais do 25º Simpósio Nacional de História**, Fortaleza: UFC, p. 1-6, 2009.

DE SOUZA OLIVEIRA, Elizabeth; LUCINI, Marizete. O pensamento decolonial: conceitos para pensar uma prática de pesquisa de resistência. **Boletim Historiar**, v. 8, n. 1, p. 97-115, 2021.

DUARTE, Cristiane. A questão do implícito na elaboração de propagandas publicitárias. **Cadernos de estudos linguísticos**, v. 35, p. 147-152, 1998.

DUSSEL, Enrique. ¿Son posibles muchas modernidades? Un diálogo sur-sur. *In: RENATA LÓPEZ NÁJERA, Verónica. De Ioposcolonial a Iadescolonización*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2018. p. 138-153.

FERNANDES, Claudemar Alves. **Análise do Discurso: reflexões introdutórias**. 2ª ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

FERNANDES, Claudemar Alves. **Discurso e sujeito em Michel Foucault**. São Paulo: Intermeios, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

GOMES, Nilma Lino *et al.* Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal**, v. 10639, n. 3, p. 39-62, 2005.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Identidade: objeto ainda não identificado? *In: Estudos da Língua(gem): imagens de discurso*. Vitória da Conquista, UESB, v. 6, n. 1, p. 81-97, 2007.

HOBBSAWM, E.; RANGER, T. **A invenção das tradições**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

JAKUBASZKO, Daniela. Alma Gêmea: o indígena na telenovela. *In: Anais do XXIX Congresso de Ciências da Comunicação do Intercom*, Brasília, DF, 2006.

JUNQUEIRA, Lília. Identidade, representações e mudança social. *In: CUNHA, Paulo (org.). Identidades*. Recife: Editora Universitária, 1999.

KATUTA, Ângela Massumi. Ensino de Geografia: conceitos, linguagens e mídia impressa. *In: _____, et al. (Orgs). (Geo)grafando o território: a mídia impressa no ensino da Geografia*. São Paulo. Expressão Popular, 2009. p. 13-21.

LESSA, Agla Mendes de Melo. **Imagens e Olhares: Povos indígenas e a construção/reforço de estereótipos através de imagens dos séculos XVI-XVII e XIX-XX utilizadas como complementos em conteúdos na sala de aula**. 2016. Dissertação (Mestrado em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas) – Programa de Pós-Graduação em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira, 2016.

ROECKER, Luiz Fernando; MELO, Silvia Mara de. A mídia e as representações do sujeito indígena na região de Mato Grosso do Sul. *In: FIGUEIREDO, Alexandra Aparecida de Araújo et al. (Orgs). Línguas indígenas: linguística, cultura e ensino*. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2021. p. 209-245.

MAGALHÃES, Wallace Lucas. O imaginário social como um campo de disputas. **Albuquerque (online)**, v. 8, n. 16, p. 92-110, 2016.

MANCINI, Ana Paula Gomes. Desconstruindo estereótipos: apontamentos em prol de uma prática educativa comprometida eticamente com a temática indígena. **Tellus**, n. 16, p. 181-206, 2014.

MILANEZ, Felipe *et al.* Existência e diferença: o racismo contra os povos indígenas. **Revista Direito e Práxis**, v. 10, n. 3, p. 2161-2181, 2019.

MARQUES, Denise Leite. Importância do cinema como ferramenta de ensino. *In: Caderno de Resumos III Encontro de Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado I Encontro de Educação e Risco Ambiental do Campo das Vertentes*, São João del-Rei, MG, 2017.

MONTENEGRO, Luíza Martins Barroso. **As representações das populações indígenas na TV Brasil nas perspectivas da pluralidade e diferença cultural**. 2017. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

NEVES, Ivania; CORRÊA, Maurício Neves; DE ARAÚJO TOCANTINS, Raimundo. A invenção do índio na mídia: silenciamentos, estereótipos e pluralidades. **MOARA–Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras ISSN: 0104-0944**, v. 2, n. 40, p. 5-21, 2013.

HENRIQUE, Márcio Couto; FERNANDES, Rosani de Fátima. O que não fazer no “dia do índio”. *In*: NUNES, Francivaldo Alves; NETTO, Ernesto Padovani (Orgs.). **História e ensino por historiadores**: Lugares, sujeitos e contextos. 1ª ed. Maringá: Viseu, 2020. p. 62-79.

NUNES, Francivaldo Alves. **A pesquisa em foco**: iniciação à metodologia científica. Ananindeua: Cabana, 2024.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O índio na consciência nacional. *In*: OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **A sociologia do Brasil indígena**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro; Brasília, Editora UNB, 1971. p. 65-74.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PINTO, Danilo César Souza; XAVIER, Diana Barreto. A representação dos indígenas num cotidiano escolar. **Espaço Ameríndio**, v. 13, n. 2, p. 60-60, 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder: Eurocentrismo y América Latina. *In*: LANDER, Edgardo. **La Colonialidad del saber**: Eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas. Argentina, CLACSO, 2000. p. 201-246.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. **Dispositivo**, v. 24, n. 51, p. 137-148, 1999.

RIZZOTTO, Carla Candida. Constituição histórica do poder na mídia no Brasil: o surgimento do quarto poder. **Revista de Estudos da Comunicação**, v. 13, n. 31, p. 111-120, 2012.

ROSO, Adriane *et al.* Cultura e ideologia: a mídia revelando estereótipos raciais de gênero. **Psicologia & sociedade**, v. 14, p. 74-94, 2002.

RUBIM, Antonio Albino Canelas. Comunicação, espaço público e eleições presidenciais. **Comunicação & Política**, v. 9, n. 2, p. 2-21, 1989.

RUBIM, Deyse Silva. **Vozes indígenas**: entre apagamentos, estigmas e resistências - discursos midiáticos da região Norte do Brasil sobre povos e lideranças indígenas. 2021. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

SIEBRA, Gilca Bezerra Alves. **Estereótipos na programação televisiva infantil – A trapalhada dos Trapalhães**. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SODRÉ, Muniz. **Televisão e psicanálise**. São Paulo: Ática, 1985.

SZPACENKOPF, Maria Isabel Oliveira. **O olhar do poder: a montagem branca e a violência no espetáculo telejornal**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

TELES JUNIOR, Adenevaldo. **O genocídio indígena contemporâneo no Brasil e o discurso da bancada ruralista no Congresso Nacional**. 2018. Dissertação (Mestrado em Direito Agrário) – Programa de Pós-Graduação em Direito Agrário, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

TOCANTINS, Raimundo de Araújo. **Mulheres Indígenas no Facebook: corpos, intericonicidade e identidades**. 2012. Dissertação (Mestrado em Comunicação, Linguagens e Cultura) – Universidade da Amazônia, Belém, 2012.