

## Formação para uma educação antirracista

### A invisibilidade dos povos indígenas no livro didático de língua portuguesa

The invisibility of indigenous peoples in the portuguese language textbook

Ecília Braga de Oliveira  
Angela Fabiola Alves Chagas

**Resumo:** O livro didático no Brasil ganha protagonismo no Sec. XIX, um recurso por meio do qual o professor aprimora o trabalho e o estudante efetiva a aprendizagem. Entretanto, quando se trata dos povos indígenas, esse material não dá a devida visibilidade a essas populações, cooperando para a forma equivocada com que a sociedade os vê. Nessa conjuntura cabe compreender “Como o livro didático de língua portuguesa apresenta os povos indígenas após a Constituição Federal de 1988 e a LDB/1996 que asseguram os direitos aos povos originários?”. Para isso, traçamos como objetivo “analisar o livro didático *Tecendo linguagens: língua portuguesa* (Oliveira; Araújo, 2018) para saber se as normativas legais sobre as populações indígenas estão sendo implementadas ou ignoradas”. A metodologia usada é a bibliográfica (Prodanov; Freitas, 2013), em que as discussões se pautam a partir de materiais publicados. O aporte teórico ancora-se em estudos de Martin-Barbero (2004) Maldonado-Torres (2007), Santos & Silva (2017) e em normativas que pavimentam a implementação da educação na perspectiva multicultural que recupera memórias e conhecimentos desses povos. O resultado evidencia que as populações originárias foram ostracizadas dessa coleção. Isso coaduna com a tentativa de apagamento relegada a esses povos no cenário nacional.

**Palavras-chave:** Livro didático; Cultura indígena; Colonialismo; Invisibilidade.

**Abstract:** The textbook in Brazil gained prominence in the 19th century, a resource through which the teacher improves the work and the student makes learning effective. However, when it comes to indigenous peoples, this material does not give due visibility to these populations, contributing to the mistaken way in which society views them. In this context, it is important to understand “How does the Portuguese language textbook present indigenous peoples after the Federal Constitution of 1988 and the LDB/1996, which guarantee the rights of native peoples?”. To this end, we set the objective of “analyzing the textbook *Tecendo linguagem: língua portuguesa* (Oliveira; Araújo, 2018), to find out whether legal regulations on indigenous populations are being implemented or ignored”. The methodology used is bibliographic (Prodanov; Freitas, 2013), in which discussions are based on published materials. The theoretical contribution is anchored in studies by Martin-Barbero (2004), Maldonado-Torres (2007),

Santos & Silva (2017) and in regulations that pave the way for the implementation of education from a multicultural perspective that recovers memories and knowledge of these peoples. The result shows that the native populations were ostracized from this collection. This is consistent with the attempt to erase these peoples in the national scenario.

**Keywords:** Textbook; Indigenous culture; Colonialism; Invisibility.

## Introdução

O livro didático (LD) é uma matéria central, fonte de informações para os atores do processo ensino-aprendizagem. Ele traz elementos simbólicos e ideológicos com valor para seu usuário. Apesar disso, não podemos vê-lo de forma ingênua, como um guia de ensino inquestionável, com intenção única de auxiliar o estudante. Ele representa uma sociedade e um sistema, uma vez que privilegia culturas e se utiliza da pedagogia de colonização, já que subjuga as populações originárias e tradicionais ao modelo predominantemente urbano e tem a produção editorial monopolizada por editoras localizadas no centro-sul do país.

O LD é uma inegável conquista, um material instrutivo que chegou às mãos dos estudantes no período imperial com a fundação das primeiras escolas públicas. Com a criação da escola referência Pedro II, no Rio de Janeiro, ele ganhou ainda mais protagonismo, pois a educação formal copiava o modelo de formação das escolas francesas que utilizavam esse material. Por não haver imprensa nacional na então metrópole, a partir de 1838 ele passou a ser importado da França. Quase um século depois, em 1929, criou-se o Instituto Nacional do Livro (INL), com fins de produção editorial, o que viabilizou a distribuição do material didático.

Dessa maneira, o LD é uma conquista antes mesmo da atual Constituição Federal (BRASIL, 1988), da lei 9394 (BRASIL, 1996) e da Lei nº 13.006 (BRASIL, 2014). Esta alterou a LDBN e, ainda, integrou à Educação Básica (EB), a Educação Escolar indígena (EEI), a Educação Escolar Quilombola (EEQ) e a Educação do Campo (EC), garantindo, em tese, “conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência...” (BRASIL, 2014, n.p.), bem como a distribuição de material adequado a essas modalidades da EB.

Por assim compreender, os estudantes têm direito a um LD adequado às suas realidades. Em se tratando dos primeiros povos que já faziam parte desse território antes que os demais aqui se estabelecessem, o LD deve tratá-los como o são – isto é, sem romantizá-los, como fez a literatura indianista – a exemplo de José de Alencar (2003[1857]; 1991 [1865]), que em meados do século XIX nos apresentou uma figura idealizada de um “herói nacional”. Assim, o LD deve, sobretudo, apresentar os povos originários em suas pluralidades, que resistem e lutam por seus direitos. Essa visão multicultural implica desafios para gestores, professores e aprendizes comprometidos com o processo de transformação histórica em construir um país menos violento e mais justo.

Assim, a escola pode deixar de ser a instituição a serviço de um poder de ideias colonialistas, que subalterniza povos e silencia os saberes indígenas para assumir um novo papel, o do lugar de fronteiras e negociações culturais. À luz dessa discussão, este trabalho se propõe a analisar o LD *Tecendo linguagens*:

**língua portuguesa** (Oliveira; Araújo, 2018), para saber se as normativas legais estão sendo implementadas ou ignoradas.

Para atingir tal objetivo, optou-se pela metodologia bibliográfica, a qual, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 54), é “elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos...”. Desse modo, coloca o pesquisador em contato com o material já escrito sobre o assunto da pesquisa.

O aporte teórico no qual se embasaram os estudos é de Martin-Barbero (2004) Maldonado-Torres, 2007, Santos & Silva (2017) e as normativas que pavimentam a implementação da educação na perspectiva multicultural em contextos, que recupera memórias e conhecimentos desses povos: CF (BRASIL, 1988), LDBN (BRASIL, 1996), Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998), Parecer CNE/CEB nº 14/1999, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Parecer CNE/CEB nº 14 (BRASIL, 2015) e Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645 (BRASIL, 2008).

O artigo está organizado em quatro partes, quais sejam: *introdução* – que traz um apanhado das partes, objetivo, metodologia, aporte teórico e referências legais usados; seguida da seção 2, que trata da *flexibilização do currículo ao compromisso de uma educação decolonial*; da seção 3, *a representação dos povos indígenas nos LDs e escolas*; a seção 4, analisa *O LD tecendo linguagens: língua portuguesa*; além das *considerações finais* que apontam resultados da investigação em que o LD se configura instrumento potencializador de conhecimento, podendo também ser fortalecedor de identidades étnicas se for pauta da formação de professores, da indústria editorial e do PNLD

### **Da flexibilização do currículo ao compromisso com uma educação decolonial**

A educação – no que tange à diversidade dos povos, pelo viés multicultural e decolonial – começou a ser um projeto de desconstrução hegemônica a partir da LDBN (BRASIL, 1996, Art.26), ratificando posição de respeito às diferenças promulgada na Constituição Federal – CF (BRASIL, 1988) conforme LDBN, Art. 26:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. § 4º - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia (BRASIL, 1996, n.p.)

O reconhecimento da diversidade cultural foi um passo largo para a valorização das características étnicas e dos diferentes grupos sociais e culturais que convivem no território nacional. Essa ação reflete as desigualdades socioeconômicas de forma crítica, incluindo as relações sociais discriminatórias, excludentes que colocam povos à margem do processo democrático. Ao mesmo tempo, possibilita-nos

enxergar o Brasil e sua complexidade geográfica, demográfica e paradoxal em meio a tanta riqueza, pobreza e ignorância.

O mesmo documento garante, o ensino fundamental (EF) regular, “ministrado em língua portuguesa (LP), assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1996, Art. 32). Para isso, conta com:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, 1996, n.p.).

No Art.79 seguinte complementa,

A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. § 1º- Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. § 2º- Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: - fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996, n.p.).

Esse novo modelo de ensino pensado para os povos e sociedades que compõem essa nação, não se define apenas como um direito, mas também como a

Capacidade de fazer os nossos modelos e as teorias, venham de onde venham, geográfica e ideologicamente. Isso implica não só a tarefa de ligar, mas também a mais arriscada e fecunda de redesenhar os modelos para que caibam nossas diferentes realidades, com a consequente e inapelável necessidade de fazer leituras obliquas desses modelos, leituras “fora de lugar”, a partir de um lugar diferente, a partir de um lugar diferente daquele no qual foram escritos (MARTIN-BARBERO, 2004, p.19).

Nesse sentido, desenhar modelos para nossas diferenças requer considerar as normativas, consultar as comunidades indígenas, comprometendo-se com as suas necessidades sócio-históricas. À luz da discussão, compreende-se que um marco histórico para a educação escolar indígena foi o Referencial Curricular para as escolas Indígenas (EI), documento que integrou a série Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação, um direcionamento para auxiliar no trabalho educativo diário do professor junto às comunidades indígenas. A elaboração desse material teve

a participação de índios e não-índios, legitimando atores sociais indígenas, processos de uma política pública para a educação escolar indígena (EEI). Assim,

Para que o tratamento dado pelas políticas públicas à questão da educação escolar esteja em consonância com o que as comunidades indígenas, de fato, querem e necessitam, é preciso que os sistemas educacionais estaduais e municipais considerem a grande diversidade cultural e étnica dos povos indígenas no Brasil e revejam seus instrumentos jurídicos e burocráticos, uma vez que tais instrumentos foram instituídos para uma sociedade que sempre se representou como homogênea (BRASIL, 1998, p. 12).

Lembremos que esse tipo de educação não está circunscrito às escolas nas imediações das aldeias, mas às escolas do Brasil que reconhecem a importância dos seus povos. Assim sendo, é necessário diminuir as contradições entre o que se diz e o que se faz na escola. A diversidade cultural dos povos indígenas busca romper com a formação tradicional em que os ideais colonialistas eram dominantes. “O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação” (Maldonado-Torres, 2007, p. 131). De acordo com o autor, essas relações intersubjetivas se enraízam e alargam a óptica do mercado capitalista mundial e da ideia de raça.

Segundo o Referencial (BRASIL, 1998), os povos indígenas são independentes e antecedem a instituição escolar. Seus mecanismos de transmissão de conhecimentos e de socialização de seus membros têm pedagogia própria. Assim sendo, a escola é “fruto histórico do contato destes povos com segmentos da sociedade nacional[...]” (BRASIL, 1999, p. 191). Então, não é somente a comunidade que deve se encaixar em um modelo de ensino formal, mas recomenda-se um ensino que agregue suas singularidades.

Se existem formas peculiares e diversas de viver, por que insistir em um modelo de educação que não representa as matrizes que constituem essa nação? Por outro lado, não se pode pensar o ensino como uma ilha isolada dos demais povos, uma monocultura de saberes, portanto, é preciso possibilitar o

Acesso a conhecimentos gerais, sem precisar negar as especificidades culturais e a identidade daqueles grupos. Diferentes experiências surgiram em várias regiões do Brasil, construindo projetos educacionais específicos à realidade sociocultural e histórica de determinados grupos indígenas, praticando a interculturalidade e o bilinguismo e adequando-se ao projeto de futuro daqueles grupos (BRASIL, 1999, p. 192).

Nessa direção, o material didático como recurso suplementar pode ser mais plural, respeitando e valorizando as identidades étnicas. Pois, o LD

Não é o único artefato existente que viabiliza a aprendizagem. Contudo, na realidade das escolas públicas, principalmente, ele é quase exclusivo devido à falta de outros recursos que potencializem a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Dessa forma, é imprescindível salientar a importância de que o professor esteja atento à escolha do livro didático, pois ele auxilia diretamente a aprendizagem dos discentes (DOURADO, SANTOS, OLIVEIRA, 2019, p. 573)

O LD não é o único, mas em alguns casos é o primeiro e mais acessível material com que os estudantes têm contato. Por ele, o professor apresenta o conhecimento científico sobre a língua. Assim, os conteúdos escolares por meio de enunciados vivos podem trabalhar dimensões mais profundas da língua como filigranas lexicais, gramaticais e literárias, por exemplo, despertando um olhar minucioso e crítico sobre o objeto a ser ensinado.

Então, apresentar o livro sem que o discente não se sinta minoritariamente representado, pode levá-lo a uma visão distorcida sobre sua identidade. Esse tipo de ensino subalterniza e invisibiliza povos, reforça preconceitos, leva a equívocos sobre assuntos deliberados. Para Oliveira (2017) é preciso romper com esse monopólio e visibilidade do saber euro-ocidental, que desqualifica o saber campesino.

### **A representação dos povos indígenas nos LDs e escolas**

Conforme já mencionado, por ser um instrumento de educação, espera-se que o LD não registre uma visão/versão estereotipada e genérica das populações indígenas. Nesta seção, apresentaremos, de maneira breve, como os povos originários e seus aspectos culturais têm sido representados nas escolas.

Nas poucas situações em que os povos indígenas aparecem em algum material didático são retratados de maneira genérica, isto é, sem identificação do grupo étnico ao qual pertencem, sem informações sobre suas línguas, ou sobre o espaço geográfico que ocupam, nem sobre sua forma de organização social e cultural. De acordo com Freire (2002, p. 94):

A quase totalidade da população brasileira jamais visitou uma aldeia indígena nem teve contato pessoal com qualquer índio. A representação que cada brasileiro tem do índio, como regra geral, é aquela que lhe foi transmitida na sala de aula pelo professor, com a ajuda do livro didático, e é reproduzida pela mídia. Dessa forma, cabe à escola uma grande responsabilidade na construção da imagem que os brasileiros têm sobre os índios e sobre si mesmos como produtos que são, entre outras, da matriz cultural indígena.

Observa-se a partir desse excerto, que o autor atribui grande responsabilidade à escola sobre a ideia e o ideal de “índio” que povoa o imaginário da população nacional.

No mesmo texto, Freire (2002, p. 97), apresenta o que segundo ele são os cinco principais equívocos “enraizados na consciência da sociedade e dos professores que dela fazem parte”. O primeiro e o mais enraizado deles é a representação dos indígenas como portadores de *culturas atrasadas*, já que nem a escola nem a mídia divulgam os saberes, as ciências, as artes, a literatura, a poesia, a música e religião produzidos pelas populações indígenas nacionais.

Isso reforça conjecturas de que os povos originários são totalmente desprovidos de qualquer capacidade artística ou de algum refinamento, e acabam sendo vistos sempre como pessoas de línguas e culturas inferiores, pobres, primitivas e atrasadas. Em resumo, os conhecimentos indígenas são invisibilizados ou retratados de maneira genérica e preconceituosa.

O segundo equívoco mencionado pelo historiador é de que a escola difunde pensamentos equivocados de que os povos indígenas possuem *culturas congeladas*. Ou seja, os livros didáticos

representam os indígenas tal como descritos no século XVI, na carta de Caminha. Segundo o autor, qualquer mudança descrita no quadro inicialmente delineado sobre os indígenas causa estranhamento e/ou a descaracterização do indivíduo como “índio”.

Por conseguinte, é corriqueiro ouvir pessoas dizerem que os indígenas brasileiros são “aculturados” porque usam roupas, sapatos e aparatos tecnológicos, como celulares, tablets e computadores. A escola pouco discute a ideia de que há diversidade de povos no território brasileiro, que essas comunidades interagem, influenciam-se mutuamente e que assim como a dita “população brasileira” absorveu diversos hábitos e valores indígenas, o mesmo aconteceu inversamente, sendo praticamente impossível que após cinco séculos de dominação política e cultural do ocidente sobre os povos indígenas, eles permaneçam imunes a ela.

O terceiro equívoco realizado pelas escolas na representação dos povos originários, segundo Freire (2002) é o do *índio genérico* – que consiste numa errônea homogeneização das diversas culturas, crenças, línguas e costumes dos quase 220 diferentes grupos indígenas que vivem em território nacional, falando cerca de 180 línguas igualmente distintas entre si, como se fossem todos membros de um único grupo que compartilha a mesma identidade étnica sob o rótulo “índio”, que todos sabem ser um erro histórico.

O quarto equívoco divulgado pelas escolas, o *índio pertence ao passado*, consiste em associar os indígenas ao atraso e ao impedimento do desenvolvimento e do progresso nacional, considerando-os “como a negação da modernidade” (Freire, 2002, p.97).

O quinto e último equívoco apontado pelo antropólogo é o *brasileiro não ser índio*. Isto é, a escola não considera a presença das populações indígenas na formação da identidade nacional – o mesmo que costuma fazer com os povos de matrizes africanas – considerando apenas os povos europeus, em especial os portugueses, na formação da cultura brasileira. Para Freire (2002), essa é uma visão empobrecida do que é o Brasil, visto que apenas uma parte de sua história é contada, como se fosse a história completa.

De acordo com o autor, é impossível compreender o Brasil atual sem conhecer a história, a participação e as contribuições que os povos indígenas deram para a constituição de uma identidade nacional.

Na seção seguinte, examinaremos a representação da população indígena em um material didático específico.

### **O Livro didático “Tecendo linguagens: língua Portuguesa”**

O LD do 9º ano *Tecendo Linguagens: língua portuguesa* reúne 288 páginas, lançado pela editora FTP, em 2018, para os anos letivos 2020, 2021, 2022 e 2023. Está dividido em quatro unidades com temas centrais, oito capítulos que tratam de textos literários e não literários e doze seções: *para começo de conversa, prática de leitura, conversa entre textos, trocando ideias, conversa entre textos, momento de ouvir, reflexão sobre o uso da língua (análise linguística), de olho na escrita e hora da pesquisa, produção de texto, na trilha da oralidade, ampliando horizonte e preparando-se para o próximo capítulo* (Quadro 1).

Quadro 1 – Estrutura do livro 9º ano, *Tecendo linguagens: língua portuguesa*

Seções	Subseções	Boxes
Para começo de conversa		
Prática de leitura	Por dentro do texto	Glossário Conhecendo o autor
Trocando ideias		
Conversa entre textos		
Momento de ouvir		
Reflexão sobre o uso da língua	Ampliando conhecimento	
De olho na escrita		
Hora da pesquisa		
Produção de texto		
Na trilha da oralidade		
Ampliando horizontes		
Preparando-se para o próximo capítulo		Para você que é curioso

Fonte: Com base em Oliveira e Araújo (2018)

Além das seções, ainda há subseções e boxes que ampliam o conhecimento sócio-histórico do texto. Eles estruturam-se no modelo de *hyperlinks* possibilitando ao leitor mais dinamismo, tecendo o caminho do seu conhecimento de forma menos linear, característica de textos multimodais e semióticos. Para Rojo e Barbosa (2015, p. 108) o “texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição.” Como a autora, Silvino (2014, p.2), entende que a multimodalidade assegura a interatividade que ocorre entre autor-texto-leitor, pois o sentido é “construído, interpretado e expresso”. Essa visão segue o pressuposto de Bakhtin e círculo (Bakhtin 2011 [1979]), Volóchinov (2013[1930], 2021[1929]), na relação do verbal com o extraverbal. Assim a semiótica - imagens, cores, sons, movimentos e gestos, juntamente como a multimodalidade constroem significados nas práticas de leitura/letramento.

Sob essa perspectiva, as práticas de letramentos, conforme Paes de Barros e Costa (2014, p.45), levam a estratégias de observação da multimodalidade:

1. Seleção e verificação das informações verbais – refere-se à ativação das capacidades de compreensão e apreciação da leitura dos textos verbais, como parte do processo de compreender a significação do texto como um todo.
2. Organização das informações da sintaxe visual – trata-se da observação dos elementos pictográficos de modo a selecionar e organizar as informações relevantes à construção da significação.
3. Integração das informações verbais e não verbais – trata-se da capacidade de observar e conjugar as informações da materialidade verbal à pictográfica, relacionando-as no ato de construção dos sentidos do texto.
4. Percepção do todo unificado de sentido que se compõe através da integração dos materiais

---

verbais e não verbais – trata-se da ativação de diversas capacidades linguístico-discursivas e de leitura aliadas à organização e observação das informações, através das quais o leitor constrói um todo de significação.

Tais estratégias de leitura, aliadas aos pressupostos teóricos do filósofo russo e seu grupo de estudos podem contribuir para o fortalecimento da identidade indígena e para a internalização de valores ideológicos sobre a sua cultura. Pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação (Bakhtin, 2011 [1979]) constrói-se ou desconstrói “verdades”, valores. Assim,

as tradições, os costumes, as rotinas, os rituais e as inércias que a escola estimula e se esforça em conservar e reproduzir condicionam claramente o tipo de vida que nela se desenvolve e reforçam a vigência de valores, de expectativas e de crenças ligadas à vida social em grupos que constituem a instituição social (Pérez Gomez, 2001, p. 131).

Por essa interpretação, acredita-se que discursos, sejam verbais ou não verbais, influenciam outros discursos e posicionamentos. Bem como a negação de um povo se reverbera em tantos outros enunciados, constituindo o que Bakhtin (2011[1979]) chamou de polifonia, as múltiplas vozes que ecoam representações ideológicas e de vivências, porque,

O modo como eu vivencio o eu do outro difere inteiramente do modo como vivencio o meu próprio eu; isso entra na categoria do outro como elemento integrante, e essa diferença tem importância fundamental tanto para a estética quanto para a ética (Bakhtin, 2011[1979], p. 35).

Outro ponto, diz respeito à redução do indivíduo à “condição de objetos” ou consumidores no mundo capitalista, o que “provoca a maior estratificação social e o maior número de conflitos da história da sociedade humana, gerando vozes e consciências que resistem a tal redução” (Bezerra, 2005, p. 193). Há, portanto, conflitos de poder e não de neutralidades entre essas vozes.

Quando essas vozes são discursos de autoridades em determinados assuntos, parece ser ainda mais sério, pois autorizam visões de mundo. Dito isso, faz-se necessário compreender quem são as autoras da obra *Tecendo linguagens: língua portuguesa?* Como também, quais representatividades essas obras anuem as tantas outras vozes que repercutem de posse desse material?

Tânia Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo são autoras da referida coletânea. A primeira, formada em Letras, Pedagogia e Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP), formadora de educadores nas áreas de LP e de Comunicação, professora do EF das redes pública e privada de ensino de São Paulo. A segunda, bacharel e licenciada em LP e Linguística pela Universidade de São Paulo (USP). Especialista em LP pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Mestre em LP pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), professora do EF da rede particular de ensino de São Paulo.

Para este trabalho, a análise se ocupou da seção *prática de leitura*, analisando quais gêneros,

temáticas e obras, bem como autores e discussões são apresentados aos alunos e se estas atividades dialogam com a pedagogia decolonial na construção do respeito ético nas comunidades originárias. Pois, a leitura prepara o estudante para atuar, interagir, argumentar e promover mudanças na sociedade

[...] como uma expressão material organizada (no material ideológico da palavra, do signo, do desenho, das tintas, do som musical etc.). É um fato objetivo e uma enorme força social. Entretanto, essa consciência não se encontra acima da existência, nem pode determiná-la de modo constitutivo, pois a consciência é uma parte da existência, uma das suas forças e, portanto, possui capacidade de agir, de desempenhar um papel na arena da existência (Volóchinov, 2021[1929], p. 212).

O filósofo russo utilizou o termo “voz” para se referir à consciência falante presente nos enunciados. Em *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin (2011 [1979]) aponta a característica básica dessa consciência falante, ou seja, o fato de ela sempre carregar um juízo de valor, uma visão de mundo. Destarte, a palavra é uma orientação social com ênfase valorativa, “até um choro do bebê é orientado para a mãe” (Volóchinov, 2021, p. 208). Portanto, é na experiência com o outro, na vivência que se dá a orientação social, o valor orientado e o valor construído, ou seja, os valores de povos, cultura, costumes podem ser construídos e influenciados a partir da representação no material didático.

Outro ponto a ser considerado trata das normativas acerca de como a Carta Magna garante a esses povos reconhecimento de sua “organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens...” (BRASIL, 1988, p.n). Estando a proteção integral das comunidades indígenas sob a tutela do Estado, confere a ela estar presente no mais importante material do próprio Estado.

Na coleção *Tecendo Linguagens: língua portuguesa*, a metodologia, segundo suas autoras, está assentada em quatro bases: *pensar, sentir, trocar e fazer*, de modo *crítico*, criativo, significativo, *solidário* e prazeroso. O que leva à reflexão: de modo significativo e solidário para que povo? Uma vez que em suas páginas não há nenhuma referência às populações originárias, nem às tradicionais (Quadro 2).

**Quadro 2** – Textos e obras trazidas pela seção *Prática de Leituras*

Seções práticas de leitura	
Tema central	Texto principal
1. Desvendando o conto	O vagabundo na esplanada In. (FONSECA, Manoel da. Tempo de solidão. Lisboa, Editora Caminho, 1985
2. Desvendando o romance	ALENCAR, José. A pata da gazela (fragm.). Disponível em: <a href="https://bit.ly/2PP3NCW">https://bit.ly/2PP3NCW</a> .19 set. 2018
3. Amor e poesia	ANDRADE, Carlos Drummond de. Órion. In. Poesia completa. Rio de janeiro: Nova Aguillar, 2002.

4. Outras paixões, outras linguagens	ROSA, Samuel; ZANETTI, Lelo; AMARAL, Chico. Te ver. Intérprete SKANK. In. SKANK, Calango. Chaos/ Sony Music, 1994, 1 CD, faixa 7.
5. As várias faces da violência	DIMENSTEIN, Gilberto. Paz social. In. O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil. 16 ed. São Paulo: Ática, 1996; ECA
6. As várias faces do preconceito	BERMAN, Marshall. A família de Olhos In.: Tudo que é sólido desmancha no ar. São Paulo: Companhia de bolso, 2007
7. Informar-se para conhecer	IDOETA, Paula Adamo. Professor usa fake news para ensinar ciência na escola. BBC Brasil, São Paulo, 21 abr. 2018. Disponível em: <a href="https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43789480">https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43789480</a> . Acesso em 29 set. 2018.
8. Que profissão seguir?	GABRIEL, o pensador. Supertrabalhador. In.: Gabriel, o pensador para crianças. São Paulo: Abril/Moderna, 2007. Disponível em: <a href="http://bitly/2E-52Gsx">http://bitly/2E-52Gsx</a> . Acesso 8 set. 2018

Fonte: Com base em Oliveira e Araújo (2018)

Como se observa, nenhum dos textos discriminados acima trazem referências significativas ao tema tratado neste artigo, o que inviabiliza o respeito a esses povos. Para Oliveira e Miguel (2014), “a leitura é um instrumento mediador de contatos e percepções com o mundo”. Dito isso, o uso da literatura em atividades de leitura pode ser uma potente ferramenta de combate ao racismo.

Entretanto, se os textos apresentados por um programa nacional como o PNLD, por exemplo, anulam o debate sobre a matriz indígena, contrapondo-se, inclusive à LDBN, a qual assegura que o ensino “levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996, p. 20), colabora, desse modo, para a não violação do povo indígena e afrodescendente.

Por assim compreender, o LD não é apenas o material mais importante quanto ao aspecto das aprendizagens e habilidades alcançadas no desenvolvimento da língua, mas é também um instrumento de representatividade, de ideologias a serem combatidas ou refletidas. Os discentes percebem que a sua cultura está de forma desigual nos espaços escolares e não escolares, despertando neles um sentimento de inferioridade. Não é à toa que a violência contra esses povos, minorizados historicamente, tem ganhado repercussão. Se por um lado o pensamento colonial perdura e tem suas raízes profundas e ramificadas; por outro, há grupos que de forma consciente estão dispostos a discutir a problemática.

### Considerações finais

Sobre o que assegura a Carta Magna, é reconhecido aos indígenas, sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam. Todavia, o LD ignora as particularidades das sociedades indígenas, reproduzindo um modelo de organização social, urbana e eurocêntrica, uma vez que não traz em suas páginas nenhuma outra

representação das demais sociedades.

Levando em consideração a metodologia da coleção Tecendo Linguagens – sentir, trocar e fazer, de modo crítico, criativo, significativo, solidário e prazeroso – entende-se que com o apagamento dos povos indígenas desse material não se constrói um olhar respeitoso para essas populações, o que colabora para discriminação e violação de seus direitos.

Respondendo à pergunta da pesquisa – *Como o LDLP apresenta os povos indígenas após a Constituição Federal de 1988 e a LDB/1996 que asseguram os direitos aos povos originários?* Chega-se à conclusão de que as populações originárias foram excluídas dessa coleção, logo se faz necessário repensar o LD para que os indígenas sejam compreendidos em seus próprios termos e para que saiam da invisibilidade a que foram confinados na cultura brasileira.

## Referências

ALENCAR, José de. **Iracema**. 24. ed. São Paulo: Ática, 1991[1865]. (Bom Livro). Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action&co\\_obra=1844](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action&co_obra=1844). Acesso em: 05 out. 2023.

ALENCAR, José de. **O guarani**. São Paulo, Martin Claret, 2003[1857].

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011 [1979].

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. Rio de Janeiro: Contexto, 2005.

BRASIL. (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil Presidência da República**. Casa Civil. Brasília

BRASIL. (1996) **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Presidência da República. Casa Civil. MEC: Brasília. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf). Acesso em 15 out. 2023.

BRASIL, **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: [https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei\\_programa\\_ufmg2019.pdf](https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei_programa_ufmg2019.pdf). Acesso em 2 de mai. 2023.

BRASIL, **Parecer CNE/CEB nº 14/1999**, aprovado em 14 de setembro de 1999, dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10204-13-parecer-cne-ceb-14-99-diretrizes-curriculares-nacionais-da-educacao-escolar-indigena/file#:~:text=Este%20preceito%20legal%20\(LDB%2F96,das%20comunidades%20ind%C3%ADgenas%20do%20Brasil](http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10204-13-parecer-cne-ceb-14-99-diretrizes-curriculares-nacionais-da-educacao-escolar-indigena/file#:~:text=Este%20preceito%20legal%20(LDB%2F96,das%20comunidades%20ind%C3%ADgenas%20do%20Brasil). Acesso em 12 de ago. 2023.

BRASIL, **Lei n. 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL, Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13010-26-junho-2014-778958-publicacaooriginal-144449-pl.html>. Acesso em 02 de jun. 2023.

BRASIL, **Parecer CNE/CEB nº 14/2015**, aprovado em 11 de novembro de 2015c – Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECEBN142015.pdf?query=etnico%20racial](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN142015.pdf?query=etnico%20racial). Acesso em 15 de set. 2023.

DOURADO, Michelle Barbosa; SANTOS, Monique Nunes; OLIVEIRA, Rúbia Sherllen Lima. Os conteúdos sobre o índio no livro didático. **Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 7, n. 7, p. 5731-5745, maio, 2019. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/9177/8983>. Acesso em 18 de set. 2023.

FREIRE, José Ribamar Bessa. A imagem do índio e o mito da escola. In MAFAN, M. A. (Org.) **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação- Formação de Professores: educação escolar indígena**, Brasília: MEC, 2002, p.93-99

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **Ofício de Cartógrafo: travessias latino-americanas da comunicação na cultura**. Trad. Fidelina González. São Paulo: Loyola, 2004.

OLIVEIRA, Rosana Medeiros de. Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo. **Revista Brasileira de Educação** v. 22 n. 68 jan.-mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rLND4pxQxJRrMpHTmvcV38H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 de set. 2023

OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAUJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagem: língua portuguesa: 9º ano/ Tania Amaral Oliveira, Lucy Aparecida Melo Araujo-5. ed.-Barueri (SP):IBEP, 2018. Governo do Estado de São Paulo/Secretaria da Educação. Currículo em Ação: 6º ano/Ensino fundamental II Vol.1**

OLIVEIRA, Valdirene Fátima.; MIGUEL, Maria Aparecida de Fátima. Desconstrução do preconceito racial, sob uma ótica de humanização In.: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, **Caderno PDE 2014**. disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_uenp\\_port\\_artigo\\_valdirene\\_fatima\\_de\\_oliveira.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uenp_port_artigo_valdirene_fatima_de_oliveira.pdf). Acesso em 22 out. 2023.

PAES DE BARROS, Cláudia Graziano; COSTA, Elizangela Patrícia Moreira da. Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual. **Bakhtiniana**, São Paulo, n. 9, v. 2, p. 184-205, Ago./Dez. 2014.

PÉREZ GÓMEZ. **A Cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

ROJO, Rejane. BARBOSA. Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTOS, Pedro Lôbo dos; SILVA, Eduardo Dias da. (2017) Além do arco e flecha: a construção étnico-identitária a partir da educação bilíngue indígena Potiguará-PB. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 17, n.

199, p. 49-58, 5 dez. 2017. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/37842/21308>. Acesso em: 17 jun. 2022.

SILVINO, Flávia Felipe. Letramento visual. Rev. **Linguagem e tecnologia**, v. 7, n. 1, 2014. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre>. Acesso em 03 jun. 2023

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Organização, tradução e notas: João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1930].

VOLÓCHINOV, Valentin Nikoelaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2021 [1929]. 376 p.

Recebido em: 19 de fevereiro de 2024  
Aprovado em: 04 de dezembro de 2024