

ADRIANA COSTA ROMANO

**O INDÍGENA NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL, NA BNCC E NO LIVRO  
DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: UMA ANÁLISE NO INTERACIONISMO  
SOCIODISCURSIVO.**

**Itatiba-SP**

**2022**

**ADRIANA COSTA ROMANO – RA: 002201801152**

**O INDÍGENA NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL, NA BNCC E NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: UMA ANÁLISE NO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

**Linha de pesquisa:** Formação de professores, trabalho docente e práticas educativas.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luzia Bueno.

**Itatiba – SP**

**2022**

397.8  
R665i

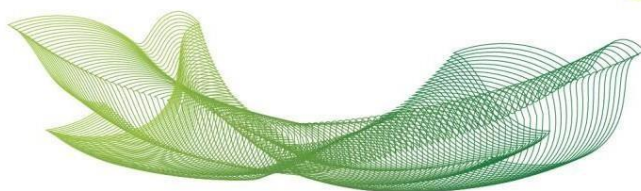
Romano, Adriana Costa.

O indígena na Constituição Federal, na BNCC e no livro didático de português : uma análise no interacionismo sociodiscursivo / Adriana Costa Romano. – Itatiba, 2022.

178 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.  
Orientação de: Luzia Bueno.

1. Indígena. 2. Gêneros Textuais. 3. Interacionismo Sociodiscursivo. 4. Representações. 5. Base Nacional Comum Curricular. 6. Brasil. [Constituição (1988)]. 7. Educação. 8. Livro Didático. I. Bueno, Luzia. II. Título.



Educando  
para a paz

**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSO**  
**EM EDUCAÇÃO**

Adriana Costa Romano defendeu a tese O INDÍGENA NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL, NA BNCC E NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: UMA ANÁLISE NO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO no Programa de Pós-Graduação Stricto Senso em Educação da Universidade São Francisco em 23 de fevereiro de 2022, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Luzia Bueno  
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Adriana Cintra de Carvalho Pinto  
Examinadora

Prof. Dr. Allan da Silva Coelho  
Examinador

Profa. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia  
Examinadora

Profa. Dra. Katia Diolina Gomes  
Examinadora

Dedico este trabalho aos meus pais e a todos que vieram antes de mim e que lutaram para que eu pudesse estar aqui:- a eles, minha ancestralidade multiétnica, a minha gratidão; às minhas filhas, tesouros que Deus me concedeu e que são a inspiração para melhorar-me como ser humano a cada dia e à Clara, por toda luz que trouxe às nossas vidas.

## AGRADECIMENTOS

Primeiro a Deus por permitir que esse momento acontecesse em minha caminhada terrena, depois de tantos percalços e de tantas alegrias vividas.

À Capes pelo auxílio financeiro providencial na execução da pesquisa.

À professora Dra. Luzia Bueno, pela oportunidade de ser sua orientanda, pelo incentivo, dedicação e generosidade na explanação de seus conhecimentos, pelas aulas e oficinas que muito contribuíram para esta pesquisa, bem como do redirecionamento da pesquisa, que entendo foram extremamente valiosos.

Ao Selson, companheiro de todas as horas e grande incentivador, ombro amigo nas horas de angústia e incertezas, todo amor e carinho que dedica a nossa família.

À todos de minha família, sempre tão presentes e solícitos, pelo apoio e compreensão em decorrência das demandas que esta trajetória exigiu, tornando-a ainda mais enriquecedora.

Ao meu pai, exemplo de integridade, honestidade, meu grande incentivador, sempre com palavras sábias prontas a serem ditas, cheias de ensinamentos de vida e de mundo.

À minha mãe, que se encontra em outras paragens, e nem por isso esteve menos presente, pois sua força e coragem, sobretudo sua resiliência ficaram marcados em meu DNA físico e espiritual.

À Universidade São Francisco como um todo, professores e funcionários que ao longo dessa caminhada não mediram esforços para dirimir dúvidas e questionamentos importantes para o bom andamento da pesquisa, e em especial às secretárias da pós-graduação Wanderléia e Simone pela gentileza e presteza em atender-me.

Aos colegas do grupo ALTER-AGE e do grupo ALTER-LEGE, que contribuíram sobremaneira para minhas reflexões acerca de questionamentos internos e por compartilharem experiências vividas que vieram somar ainda mais nessa caminhada.

Às professoras Adriana, Milena, Fátima e Kátia pelas contribuições preciosas para o desenvolvimento desta pesquisa.

**Só não gostava de uma coisa: que me chamassem de índio.**

**Não. Tudo, menos isso!**

**Para meu desespero nasci com cara de índio, cabelo de índio (apesar de um pouco loiro), tamanho de índio. (...)**

**E por que eu não gostava que me chamassem de índio?**

**Por causa das ideias e imagens que essa palavra trazia.**

**Chamar alguém de índio era classificá-lo como atrasado, selvagem, preguiçoso. (Munduruku, 2009, p. 11).**

ROMANO, Adriana Costa. **O Indígena na Constituição Federal, na BNCC e no Livro Didático de Português: uma análise no Interacionismo Sociodiscursivo**. 2022. 178f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Stricto Senso em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2022.

## RESUMO

As representações que foram construídas acerca do indígena brasileiro através dos anos, passam pelo viés da história, desde a chegada dos portugueses em território brasileiro até a contemporaneidade. Esta pesquisa tem como objetivo geral, investigar como as representações acerca do indígena são construídas em dois artigos da Constituição Federal de 1988, na BNCC e em uma coleção de livros didáticos. Nesse sentido, pretendemos analisar os artigos 231 e 232 da Constituição Federal de 1988, a BNCC e a Coleção Buriti Mais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental I. Nosso ponto de partida está inserido na hipótese de que a representação do indígena, nesses textos, CF/88, BNCC e livro didático, acontece via discurso do branco e acarreta um processo de subjetivação/identificação dos povos originários que, em lugar de amenizar o estranhamento da sociedade hegemônica em relação aos indígenas com seus traços culturais e identidade histórica-contemporânea, contribui ainda mais para com a forma in-excludente para o (re)forço e continuidade do preconceito, da estereotipação e do estabelecimento das fronteiras étnico-culturais ao invés de extirpá-las. A construção dessas representações tramita pelo processo de colonização a que esses povos minoritários foram submetido, e culmina numa marcha que elege a invisibilidade destes, e que consubstanciou a exclusão moral e social destes povos originários. No intuito de responder como essas representações foram construídas por meio da linguagem, a pesquisa apresenta como aporte de sustentação a perspectiva teórico metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999/2009, 2006, 2008, 2013), nos estudos de gêneros textuais em diálogo com BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1929/1930-1986. Com os resultados advindos desta pesquisa pudemos verificar que os textos analisados podem legitimar a representação do indígena numa perspectiva que ao invés de extirpar a exclusão, funciona muito mais como mantenedora deste, através de vias que deveria ser inclusivas mas que acabam por evidenciar a forma excludente como esses povos minoritários são vistos e tratados em nosso país e demandam um olhar mais atento e empático por parte de toda sociedade brasileira. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

**Palavras-Chave:** indígena, gêneros textuais, representações.



ROMANO, Adriana Costa. **O Indígena na Constituição Federal, na BNCC e no Livro Didático de Português: uma análise no Interacionismo Sociodiscursivo**. 2022. 178f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Stricto Senso em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2022.

## ABSTRACT

The representations that have been built about the Brazilian indigenous over the years, go through the bias of history, from the arrival of the Portuguese in Brazilian territory to contemporary times. The general objective of this research is to investigate how representations about the indigenous are constructed in two articles of the Federal Constitution of 1988, in the BNCC and in a collection of textbooks. In this sense, we intend to analyze articles 231 and 232 of the Federal Constitution of 1988, the BNCC and the Buriti Mais Collection of Portuguese Language for Elementary School I. Our starting point is inserted in the hypothesis that the representation of the indigenous, in these texts, CF /88, BNCC and textbook, takes place through the discourse of white people and entails a process of subjectivation/identification of native peoples that, instead of easing the estrangement of the hegemonic society in relation to indigenous people with their cultural traits and historical-contemporary identity, contributes even more so with the in-exclusive way for the (re)enforcement and continuity of prejudice, stereotyping and the establishment of ethnic-cultural boundaries instead of extirpating them . The construction of these representations proceeds through the colonization process to which these minority peoples were submitted, and culminates in a march that elects their invisibility, and that substantiated the moral and social exclusion of these original peoples. In order to answer how these representations were constructed through language, the research presents as a support contribution the theoretical-methodological perspective of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 1999/2009, 2006, 2008, 2013), in the studies of textual genres in dialogue with BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1929/1930-1986. With the results from this research, we were able to verify that the analyzed texts can legitimize the representation of the indigenous in a perspective that, instead of extirpating the exclusion, works much more as a maintainer of it, through ways that should be inclusive but that end up showing the excluding way. how these minority peoples are seen and treated in our country and demand a more attentive and empathetic look on the part of all Brazilian society. The present work was carried out with the support of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel - Brazil (CAPES).

**Keywords:** indigenous, textual genres, representations.

## LISTA DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1 Gravuras de diversidades étnicas à época da colonização .....                          | 34  |
| Figura 2 Principais povos indígenas à época da chegada dos colonizadores .....                  | 35  |
| Figura 3 Representação do índio brasileiro produzida pelo artista holandês Albert Eckhout ..... | 37  |
| Figura 4 Imagem de etnias indígenas contemporâneas .....  | 39  |
| Figura 5 Densidade demográfica dos povos indígenas no Brasil .....                              | 41  |
| Figura 6 Grupos Indígenas distribuídos em território nacional .....                             | 42  |
| Figura 7 Pirâmide Etária das populações indígenas .....   | 43  |
| Figura 8 Ritual antropofágico dos tupis na ilustração de Theodere de Brie .....                 | 49  |
| Figura 9 Esquartejamento de prisioneiros .....  | 50  |
| Figura 10 Mediação entre o sujeito e o objeto-adaptada de Ferreira.....                         | 67  |
| Figura 11 O Agir de acordo com o ISD.....   | 73  |
| Figura 12 O que motiva o agir.....  | 75  |
| Figura 13 Procedendo a análise de um texto.....   | 79  |
| Figura 14 Níveis Hierárquicos dos textos.....   | 80  |
| Figura 15 Materialização da linguagem em textos.....  | 85  |
| Figura 16: Capa da Coleção Buriti Mais – 1º ano EF- anos iniciais.....                          | 135 |
| Figura 17 Capa da Coleção Buriti Mais – 2º ano EF- anos iniciais .....                          | 136 |
| Figura 18 Capa da Coleção Buriti Mais – 3º ano EF- anos iniciais .....                          | 137 |

|  |     |
|--|-----|
| Figura 19 Capa da Coleção Buriti Mais – 4º ano EF- anos iniciais ..... | 138 |
| Figura 20 Capa da Coleção Buriti Mais – 5º ano EF- anos iniciais ..... | 139 |
| Figura 21 Ficha Catalográfica da Obra .....                            | 141 |
| Figura 22 Eu tenho Um nome.....  | 146 |
| Figura 23 Eu me divirto.....   | 149 |
| Figura 24 Sugestões de Leitura livro 2 .....                           | 150 |
| Figura 25 Eu falo de mim .....   | 152 |
| Figura 26 Eu Protejo a Natureza .....                                  | 155 |
| Figura 27 Eu busco explicações – I .....                               | 156 |
| Figura 28 Eu busco explicações –II .....                               | 157 |
| Figura 29 Proposta de trabalho do volume 3 .....                       | 161 |

## LISTA DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1 Os aldeamentos indígenas de Aquidauana/MS.....                             | 26  |
| Quadro 2 Evolução demográfica da população indígena de 1500-2010 .....              | 40  |
| Quadro 3 Etnias indígenas majoritárias do Brasil por localização de domicílio ..... | 44  |
| Quadro 4 Cidades com maior proporção de população indígena no Brasil .....          | 45  |
| Quadro 5 Pequena síntese cronológica da história indígena brasileira .....          | 51  |
| Quadro 6 Teses e Dissertações relacionadas à representação do indígena.....         | 62  |
| Quadro 7 Objetivos e procedimentos de análise.....                                  | 88  |
| Quadro 8 Composição da Constituição Federal/88 .....                                | 91  |
| Quadro 9 Composição da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.....                   | 92  |
| Quadro 10 Ocorrência das palavras índio/indígena no texto da BNCC .....             | 93  |
| Quadro 11 Apresentação da Coletânea .....   | 94  |
| Quadro 12 Ocorrência das palavras chave índio/indígena na Coleção Buriti Mais.....  | 94  |
| Quadro 13 Visão Geral do Gênero textual BNCC .....                                  | 110 |
| Quadro 14 A palavra indígena(s) no texto da BNCC.....                               | 117 |
| Quadro 15 Coleção Buriti Mais – 1º ano EF- I.....                                   | 142 |
| Quadro 16 Coleção Buriti Mais – 2º ano EF- I .....                                  | 143 |
| Quadro 17 Coleção Buriti Mais – 3º ano EF- I.....                                   | 143 |
| Quadro 18 Coleção Buriti Mais – 4º ano EF- I.....                                   | 144 |
| Quadro 19 Coleção Buriti Mais – 5º ano EF- I.....                                   | 144 |
| Quadro 20 O indígena no volume 1 da coletânea: unidade eu tenho um nome .....       | 145 |
| Quadro 21 O indígena no volume 2 da coletânea: unidade Eu me divirto .....          | 147 |

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 22 O indígena no volume 3 da coletânea: unidade Eu falo de mim .....       | 151 |
| Quadro 23 O indígena no volume 4 da coletânea: unidade Eu busco explicações ..... | 153 |
| Quadro 24 O indígena no manual do professor.....                                  | 158 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|       |  |
|-------|--|
| ABNT  | Associação Brasileira de Normas Técnicas                                 |
| ANPEd | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação              |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior              |
| CNE   | Conselho Nacional de Educação  |
| CF    | Constituição Federal   |
| DCN   | Diretrizes Curriculares Nacionais  |
| FUNAI | Fundação Nacional do Índio   |
| IBGE  | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                          |
| IBAMA | Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis |
| IES   | Instituição de Ensino Superior   |
| INEP  | Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos                                |
| ISD   | Interacionismo Sociodiscursivo   |
| LDB   | Lei de Diretrizes e Bases da Educação                                    |
| LD    | Livro didático   |
| LDLP  | Livro Didático de Língua Portuguesa                                      |
| MEC   | Ministério da Educação e Cultura   |
| ONU   | Organização das Nações Unidas  |
| OIT   | Organização Internacional do Trabalho                                    |
| PNE   | Plano Nacional de Educação   |
| PNLD  | Programa Nacional do Livro Didático                                      |
| UNI   | União das Nações Indígenas   |

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>16</b>  |
| <b>O contexto de produção da tese.....</b>  | <b>21</b>  |
| <br>  |            |
| <b>1. POVOS ORIGINÁRIOS: CRONOLOGIA DA INVISIBILIDADE .....</b>   | <b>33</b>  |
| 1.1 Povos originários: um histórico de luta por direitos anteriores à Constituição Federal de 1988..... | 33         |
| 1.2 Representação do indígena em teses e dissertações.....  | 61         |
| <br>  |            |
| <b>2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....</b>  | <b>65</b>  |
| 2.1 O Interacionismo social e o ISD.....  | 65         |
| 2.2 As contribuições de Voloshinov.....   | 69         |
| 2.3 Marxismo e os signos na construção do conhecimento.....   | 71         |
| 2.4 O agir humano e a linguagem no Interacionismo Sociodiscursivo.....                                  | 72         |
| 2.5 O ISD e a Análise da Linguagem.....   | 76         |
| <br>  |            |
| <b>3. METODOLOGIA.....</b>  | <b>86</b>  |
| 3.1 Objetivos da Pesquisa.....  | 86         |
| 3.2 A seleção dos textos para análise.....  | 86         |
| 3.3 Os procedimentos de análise dos textos.....   | 88         |
| 3.4 Etapas da pesquisa.....   | 89         |
| 3.5 Metodologia utilizada na Análise dos textos: CF/88-BNCC-Livro didático.....                         | 90         |
| <br>  |            |
| <b>4 - O INDÍGENA NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL .....</b>   | <b>96</b>  |
| 4.1 A denominação: índios, indígenas ou povos originários e sua diversidade étnica ..                   | 97         |
| 4.2 A CF/88 e seu contexto.....   | 98         |
| 4.3 Análise dos artigos 231 e 232 da CF/88.....   | 101        |
| 4.4 Considerações Parciais.....   | 106        |
| <br>  |            |
| <b>5. A BNCC E A QUESTÃO INDÍGENA.....</b>  | <b>108</b> |
| 5.1A BNCC e seu contexto de produção.....   | 108        |
| 5.2 A BNCC, sua arquitetura textual e seu papel junto a Educação Básica.....                            | 113        |
| 5.3 Considerações Parciais.....   | 126        |
| <br>  |            |
| <b>6. A QUESTÃO INDÍGENA NA COLEÇÃO BURITI MAIS .....</b>   | <b>127</b> |
| 6.1 Livro didático e o Livro didático de Português.....   | 127        |
| 6.1.2 O Livro didático de Português.....  | 129        |
| 6.1.3 Breve histórico sobre o PNLD.....   | 130        |
| 6.2 A Coleção Buriti Mais.....  | 132        |

|  |            |
|--|------------|
| 6.2.1 Apresentação da Coletânea Buriti Mais..... | 133        |
| 6.2.2 Infraestrutura Interna da Coletânea.....   | 142        |
| 6.3 O Indígena na Coletânea Buriti Mais.....     | 145        |
| 6.4 O indígena no livro do professor.....        | 158        |
| 6.5 Considerações Parciais.....                  | 163        |
| <b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>              | <b>164</b> |
| <b>8. REFERÊNCIAS.....</b>                       | <b>169</b> |
| <b>ANEXOS.....</b>                               | <b>175</b> |



## INTRODUÇÃO

Quando o português chegou  
 Debaixo duma bruta chuva  
 Vestiu o índio  
 Que pena!  
 Fosse uma manhã de sol  
 O índio tinha despido  
 O português.  
 Oswald de Andrade

O fato histórico que deu origem a esse poema de Oswald de Andrade, intitulado “Erro de Português”<sup>1</sup> foi a Carta de Pero Vaz de Caminha, o título do poema nos sugere que os portugueses aqui chegaram por terem errado o caminho para as “índias”<sup>2</sup>. Iniciamos aqui com o poema propositalmente a fim de tecer algumas conjecturas então traçadas sobre o que se entende pelo que explicita o poema, que por estar chovendo os portugueses aqui chegaram vestidos e foram imitados pelos indígenas no figurino que trajavam e que se fosse um dia de verão quente e escaldante em terras brasileiras, possivelmente os portugueses é que imitariam os indígenas, despindo-se.

Aqui nos interessa por sua vez, o que fica implícito na interpretação do poema, que nos parece muito mais ligado ao ato de vestir e despir numa perspectiva que remete no nosso entendimento, a uma relação de poder, entre o dominante e o dominado, entre o colonizador branco, de origem europeia, e o dominado, indígena e ameríndio. Assim, vemos que, por meio da linguagem, mais do que comunicar algo, também se veiculam representações, ou seja, interpretações e avaliações, conforme Bronckart (2006), sobre os indivíduos de uma dada sociedade, de certa época.

A nós, pareceu pertinente iniciarmos nosso percurso de investigação com o que vamos chamar de breve ensaio de análise sobre um poema que bem representa as relações de poder entre povos originários e não indígenas desde os idos coloniais, e que continuam imbricadas no agir social.

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa, é de investigar como o indígena é apresentado, por meio da linguagem, em diferentes textos orientadores do agir humano. Nesse intuito, elencamos dois artigos da Constituição Federal, 231 e 232, a BNCC e a Coleção de Livros didáticos de Língua Portuguesa.

<sup>1</sup> Andrade, O. In: Faraco & Moura. Língua e Literatura. v.3 São Paulo: Ática, 1995. p. 146-147.

<sup>2</sup>“Na noite seguinte, ventou tanto sueste, com chuvaceiros, que fez caçar as naus, e especialmente a capitânia”. (Registro do dia 23 de abril de 1500, trecho que remete ao contato travado entre ameríndios e portugueses)

Partimos da hipótese de que a apresentação do indígena, nesses textos, CF/88, BNCC e livro didático, acontece via discurso do branco e acarreta um processo de subjetivação/identificação dos povos originários que, em lugar de amenizar o estranhamento da sociedade hegemônica em relação aos indígenas com seus traços culturais e identidade histórica-contemporânea, contribui ainda mais para com a forma in-excludente, para o (re)forço e continuidade do preconceito, da estereotipação e do estabelecimento das fronteiras étnico-culturais ao invés de extirpá-las .

A presente pesquisa insere-se em um projeto maior no âmbito institucional “Trabalho docente, letramento e gêneros textuais”, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luzia Bueno na Universidade São Francisco (USF), e se vincula aos estudos desenvolvidos nos grupos de pesquisa ALTER\_LEGE<sup>3</sup> (CNPQ-USF), sob a coordenação das professoras Luzia Bueno e Milena Moretto da Universidade São Francisco e ALTER-AGE<sup>4</sup>, sob a coordenação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Gouvêa Lousada (Universidade de São Paulo – USP) e da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luzia Bueno (Universidade São Francisco - USF), grupos estes dos quais faço parte.

Desse modo, rememorar a nossa história nos parece um bom ponto de partida para tentarmos depreender as interpretações e avaliações do indígena, construídas em textos por meio da linguagem empregada.

A história do Brasil é contada de modo eurocêntrico e assim sendo parece que foi somente após a chegada dos portugueses em terras brasileiras, que o indígena foi inserido em nossa história. Antes dessa chegada dos portugueses não havia indígenas por aqui? Os indígenas estão em nossa língua, costumes, culinária, presentes também em todos os estados brasileiros e mais que isso, fazem parte da composição genética que caracteriza o povo brasileiro. Estando os indígenas tão presentes, o que faz com que haja uma invisibilidade acerca desses povos, mais ainda, esteja explícito o sentimento de indiferença e de preconceito por parte dos não indígenas com relação à questão indígena brasileira?

Entender como se deu esse processo nos obriga a remontar à época da chegada dos portugueses em terras brasileiras, que ocorre nos anos de 1500, o que já nos dá uma ideia das causas que levaram à posição que esse grupo minoritário ocupa em nossa

---

<sup>3</sup> Grupo ALTER\_LEGE- (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações, Letramento, Gêneros Textuais e Ensino).

<sup>4</sup> Grupo ALTER-AGE (Análise de Linguagem, Trabalho e suas Relações – Aprendizagem, Gêneros Textuais e Ensino).

sociedade, pois é certo que tal posicionamento relaciona-se com suas características de ordem histórica, num contato que tem início com o “descobrimento do Brasil” numa relação de dominação, assimilação cultural forçada, desapropriação de terras, genocídio, tentativa de escravização e violência.

O primeiro documento redigido no Brasil foi a Carta de Caminha, considerada como marco literário brasileiro, Pero Vaz de Caminha tinha por objetivo comunicar ao monarca D. Manuel I (1469-1521) o descobrimento de novas terras, nela é documentada a forma física do nosso território, como aconteceu o desembarque dos portugueses em praias brasileiras e o encontro destes com os indígenas:

“Pardos, nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. Traziam arcos nas mãos, e suas setas. Vinham todos rijamente em direção ao batel. E Nicolau Coelho lhes fez sinal que pousassem os arcos. E eles os depuseram.” “A feição deles é serem pardos, um tanto avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem cobertura alguma. Nem fazem mais caso de encobrir ou deixa de encobrir suas vergonhas do que de mostrar a cara. Acerca disso são de grande inocência. Ambos traziam o beijo de baixo furado e metido nele um osso verdadeiro, de comprimento de uma mão travessa, e da grossura de um fuso de algodão, agudo na ponta como um furador. Metem-nos pela parte de dentro do beijo; e a parte que lhes fica entre o beijo e os dentes são feita a modo de roque de xadrez. E trazem-no ali encaixado de sorte que não os magoa, nem lhes põe estorvo no falar, nem no comer e beber.” (MARQUES; BERUTTI ; FARIA, 2001, p.70)

A Carta de Caminha deixa explícita a visão de superioridade eurocêntrica trazida pelos portugueses ao adjetivá-los como inocentes, desde então os indígenas sofrem representações não condizentes com sua riqueza social e cultural em diferentes gêneros de textos e mesmo por parte da sociedade, haja vista que os textos refletem o pensamento social, e neles são tratados muitas vezes como bárbaros, selvagens, canibais e impuros.

Partimos então para um levantamento bibliográfico, estado da arte sobre diferentes tipos de textos onde são tratadas as questões indígenas, o qual será apresentado no Capítulo I, vimos que a construção das representações sobre esses povos hoje minoritários, insere-se num cenário complexo, onde a invisibilidade e o silêncio social perduram.

Por outro lado, nessa nossa caminhada vimos que ao longo dos anos, seguiram-se diversos autores compromissados em debruçar-se sobre a história dos povos

originários no Brasil no intuito de mostrar como os europeus percebiam e moldavam os indígenas questionando conceitos enraizados na história, como o do ponto de vista que alocava o indígena como um ser passivo quando se trata da formação do nosso território.

Tais autores decolonialistas enfatizam em suas reflexões esse processo de invisibilidade intencional. Segundo Orlandi (1990), desde o chamado descobrimento do Brasil, há uma tentativa de silenciar o indígena, enquanto diferente e componente da cultura e identidade brasileira. Esse silenciamento se dá de diferentes formas dentro do discurso da colonização, sendo que a ciência, a política social e a religião apresentam-se primordiais na domesticação da diferença. Para a autora, submeter os indígenas à vontade política, inclui o que ela chama de etnocídio significativo, quando não deixam existir as diferenças culturais de cada nação indígena. O próprio termo “descobrimento do Brasil” se insere na história como marco inicial do apagamento do sujeito indígena e sua cultura.

Nesse sentido autores como Raminelli (1996), propuseram uma nova forma de estudar as relações entre indígenas e europeus, o que fez com que os povos originários saíssem de uma condição passiva quando se trata do processo de colonização do país e fossem vistos como atuantes nesse processo:

Essa nova forma de representação dos indígenas trouxe também um cenário de representatividade diferente, de acordo com a história é a partir do século XIX que os povos originários começam a ver reconhecido que sua historicidade está ligada ao processo de formação do nosso país como nação. É um passo importante para a cultura brasileira. Do ponto de vista cultural, é um passo importante para país a que se refere Manuela Carneiro da Cunha (2012, p. 137).

Ao falarmos de cultura, estamos nos referindo a um patrimônio diverso inerente à humanidade, portanto, no sentido de que auxiliam na forma como organizamos nosso pensamento, bem como na maneira que liamos com o meio social e natural em que vivemos. Entendemos a cultura como um arcabouço de achados que poderá ser acessado futuramente por gerações futuras.

A cultura é objeto de estudo ao longo dos anos por diversos autores, e acreditamos que uma reflexão acerca da cultura brasileira, tenha que perpassar obrigatoriamente pela cultura indígena. Além de Manuela Carneiro, Alfredo Bosi (1992) e outros autores trouxeram contribuições aos nossos questionamentos, sempre

imbricados em descortinar a importância da cultura para formação da identidade de um povo e, por conseguinte na representação construída.

Compactuamos com o ensaio de Bosi (1992) acerca da cultura, nele, o autor questiona o uso do termo “cultura” no singular, pois não acredita que se possa falar de uma só cultura brasileira, da mesma forma não se pode falar em uma única cultura italiana, uma única cultura tailandesa, dentre tantas outras que aqui poderíamos citar. Para o autor, tal unidade ou uniformidade é inexistente em qualquer sociedade moderna, sobretudo, em uma sociedade de classes, definindo cultura como uma “herança de valores e objetos compartilhada por um grupo humano relativamente coeso” (p.389). Tal pensamento vem ao encontro com o que pretendemos expor sobre a importância de se ver o indígena como indivíduo detentor de diferentes culturas, explicitadas em etnias diversas e absorvidas na cultura brasileira, mesmo que muitas vezes não saibamos ou nem nos demos conta, pois só assim entendemos que a representação desses povos originários poderá ser validada efetivamente.

Na tentativa de explicar a relação entre as palavras colônia, culto e cultura, Bosi (1992), propõe um retorno à etimologia destas palavras que derivam do latim, do verbo “colo”, onde o particípio passado é cultus e o particípio futuro seria culturus, nossa intenção não é a de nos aprofundarmos nessa análise, e sim de apresentar as três fases descritas por Bosi (1992), pois nos ajudam a entender a dinâmica da cultura brasileira e nas sociedades de maneira universal, dessa forma para o autor a colonização é um processo em que se conectam três planos, ao menos ( p. 389), descritos e formulados por ele da seguinte maneira:

- A da conquista da terra e exploração da força-de-trabalho (para indicar esta dimensão econômico político escolheu o verbo latino colo, no presente do indicativo: ocupo, cultivo, domino);
- O da memória dos colonizadores e dos colonizados, responsável por grande parte das suas expressões afetivas e simbólicas (indiquei pelo particípio passado cultus esta dimensão religiosa e, em senso lato tradicional);
- O dos projetos, em geral leigos, que visam à construção de um futuro moderno e de uma identidade nacional. Dei aqui à palavra cultura, tirada do particípio futuro, esta dimensão intelectual e técnica que tende a autonomizar-se a partir das luzes.

Nesse sentido, o cenário que se apresenta e perdura na sociedade brasileira, é de um contexto sociocultural, onde as diferenças culturais dos povos originários foram sistematicamente negadas, muitas vezes entendidas sob a égide de inferioridade, de serem “menos ou menores” quando comparadas à cultura do não indígena.

Dessa maneira, acreditamos ser importante a articulação de atores sociais e órgãos governamentais e de gestão social no intuito de planejar e gerir novas práticas de valorização da grande diversidade socioculturais que encontramos em nosso país, imbricadas em transformar conceitos e preconceitos arraigados.

É dentro desse contexto temático que nos debruçamos a fim de investigar como o indígena é apresentado na CF/88, na BNCC e na coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa, valendo-nos para tanto da metodologia de análise de textos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

No quadro do ISD, que será discutido em mais detalhes no Capítulo 2, Bronckart (2009), afirma que os textos são produções verbais efetivas, que irão assumir aspectos diversos, tendo em vista que se articulam com situações de comunicações também diversas. O autor esclarece então que os textos são um correspondente empírico de gêneros textuais quando e de acordo com a situação de comunicação, que leva em conta o contexto onde ocorre, quem participa como agente comunicante, a formação discursiva, traduzindo-se em diferentes tipos de textos (BRONCKART, 2009).

Em todas as nossas situações de interação comunicativa, produzimos textos, orais ou escritos, e neles fazemos muito mais que transmitir mensagens, construímos modelos de agir (Bronckart, 2006), que podem servir de guia para o nosso agir e dos outros também. Portanto, é por meio dos textos que vamos construindo e divulgando uma dada visão sobre o indígena.

### **O contexto de produção da tese**

O contexto de produção desta pesquisa está muito ligado ao espaço em que trabalho e vivo, por essa razão acredito ser pertinente trazer um pouco da minha vivência pessoal com a questão indígena e em seguida apresentar nossos objetivos específicos e os questionamentos que nos levaram a escolha dessa temática.

De acordo com o IBGE (2010), o Brasil conta com aproximadamente 869 mil indígenas em seu território, destes 324.834 vivem na área urbana e 572.083 na zona rural, falando aproximadamente 200 línguas diferentes pertencentes a mais de 30

famílias linguísticas diversas, o que nos mostra o quão heterogênea é a população indígena brasileira. Ainda conforme o Instituto, 61.637 indivíduos estão localizados no Estado de Mato Grosso do Sul, ocupando o referido Estado, o segundo lugar em habitantes indígenas do Brasil, ficando atrás somente do Estado do Amazonas, que conta com aproximadamente 183.500 indígenas.

O Estado do Mato Grosso do Sul é onde resido e a temática indígena está sempre muito presente na sociedade sul-mato-grossense, principalmente nos meios acadêmicos, do qual faço parte exercendo função como servidora pública da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, e essa condição nos trouxe além de curiosidade pela temática, uma empatia em relação a essa minoria étnica que está presente no cotidiano da população do meu Estado.

Apesar dos números mostrarem um considerável aumento da população indígena no Brasil na última década, tal fato ainda não resultou numa maior visibilidade social destes que continuam sendo vítimas de preconceito de toda ordem. Invisibilizar o indígena é um processo de suprimir sua diversidade étnica, de acordo com Oliveira Junior (1999), gerando uma recusa ou negação de sua identidade e com isso fazendo com que uma vez homogeneizados esses grupos, a invisibilidade se concretize, numa sistemática histórica de um processo de exclusão da formação da identidade do Brasil, como nação:

"historicamente, a sociedade colonial brasileira teria escamoteado diferenças entre práticas culturais de brancos e negros, como forma de retirar das mesmas sua virtualidade política, seu potencial como marca de alteridade" (OLIVEIRA JUNIOR, 1999, p. 166).

A convivência diária com essa realidade começou a me trazer desconforto e incômodos diversos, tanto no âmbito institucional como no social.

Conviver com as minorias sempre fez parte da minha caminhada pessoal e profissional. No âmbito profissional desde sempre a proximidade com as minorias étnicas estiveram presentes e isso me fez desenvolver uma empatia e um senso de auto-reconhecimento perante as dificuldades encontradas por todos aqueles que enfrentam de certa maneira o preconceito e a não aceitação por parte da sociedade em que se acham inseridas.

Desde criança convivi com pessoa muito próxima, um primo que foi criado como irmão, e que tem deficiência auditiva e leve deficiência intelectual em decorrência

de uma meningite e também com vizinhos indígenas da etnia terena. Essa proximidade fez com que eu desenvolvesse uma empatia com pessoas com algum tipo de deficiência e com os indígenas, pois era necessário entender o outro nas suas diferenças e semelhanças e ao mesmo tempo sempre fez parte da minha constituição como indivíduo, tentar proteger e defender a integridade física e psicológica dos vizinhos indígenas e do primo com deficiência auditiva, que nem sempre era possível, tendo em vista que isso se deu na década de 80, quando a visão da sociedade de um modo geral acerca do indígena e da pessoa com necessidades especiais, era ainda muito limitada e preconceituosa.

Por sorte, fui criada numa família que acolhia o “diferente”, e isso fez toda diferença na minha caminhada evolutiva como ser humano. Ademais, olhando minhas raízes, não teria como ser diferente tendo em vista que sou neta de portugueses, de descendentes de italianos, africanos e tataraneta de indígenas. Nas histórias contadas pela minha avó materna, vez por outra aparecia o assunto sobre nossos ancestrais e ela soltava a seguinte frase: olha minha avó foi pega à laço”. Demorei muito pra entender o significado não literal, mas subjetivo, implícito na frase. Havia também uma nossa vizinha há mais de 20 anos, da etnia terena da Aldeia Limão Verde em Aquidauana, que reunia as crianças e contava histórias da aldeia, que ela tinha deixado na vida adulta mas que ainda continua a visitar em épocas festivas, pois sua família, ou a maior parte dela, ainda permanece na aldeia.

Com o passar do tempo, o contato com as minorias étnicas, pessoas com necessidades especiais e em situação de marginalidade social surge desafiador quando me vejo profissional de educação, exercendo a profissão em ambientes totalmente diferentes, escola pública e privada ao mesmo tempo. Os lugares eram diferentes em termos de localização geográfica, a escola particular de Ensino Fundamental e Médio ficava no Estado de Mato Grosso do Sul, em contrapartida a escola também de nível Fundamental e Médio, mas pertencente ao setor público ficava numa cidade do Estado de São Paulo, dois mundos muito diferentes quando tratamos de acolher o indivíduo com necessidades especiais, o negro e o indígena e todos aqueles que são apagados na sociedade.

Descobri-me desconfortável profissionalmente tendo em vista que sentia falta de amparo científico que me embasasse a práxis, parti então para mestrado em geografia, e



área de pesquisa escolhida tinha como enfoque populações ribeirinhas em situação de marginalidade social, na cidade de Três Lagoas/MS, a proximidade com indivíduos que moravam às margens de um córrego que recebia quase que a totalidade do esgoto da cidade, convivendo com inúmeras doenças cuja origem tem relação direta com a veiculação hídrica consubstanciou-se numa experiência enriquecedora.

As realidades sociais fazem com que as oportunidades de aprendizado para pessoas com necessidades especiais, negros, indígenas e a população carente economicamente de um modo geral seja, muitas vezes, dependente única e exclusivamente da ação do poder público, que em muitos casos é ainda insipiente. Ao longo da jornada profissional foram inúmeros os casos com os quais me deparei um em especial levou-me a procurar uma graduação em Pedagogia com ênfase em alunos com necessidades especiais e ações afirmativas no Trabalho de Conclusão de Curso.

Além disso, busquei cursos de extensão sobre cultura africana e indígena. Esse caminho muito me auxiliou na minha busca por ser uma profissional mais capacitada para lidar com situações concretas de exclusão e essas experiências aguçaram ainda mais a empatia e o senso de pertencimento pessoal, que sempre estiveram presentes em mim, mas que agora tomava um nível de consciência ainda maior.

Refletir sobre tudo que vivi me trouxe uma espécie de catarse, me descobri rememorando situações vividas junto à minha mãe, negra, filha de uma migrante branca e de um migrante negro, casada com descendente de italianos e portugueses e que repetia sempre pra mim e minha irmã que a importância de respeitar o outro e de estudar pra ascender na vida. Esses ensinamentos que tanto contribuíram em constituir-me como me vejo incompleta e rica, pois como diria o poeta de minha terra, Manoel de Barros, 1998, p. 374, no poema “Biografia do Orvalho” no livro Retrato do Artista quando coisa: “A maior riqueza do homem é a sua incompletude. Nesse ponto sou abastada. Palavras que me aceitam como eu sou - eu não aceito”.

Já não conseguia pensar nas minorias sem um senso de auto-reconhecimento diante as dificuldades compartilhadas com todos aqueles que enfrentam de certa maneira o preconceito e a não aceitação por parte da sociedade em que se acha inserida.

A trajetória que descrevi até aqui foi com o intuito de apresentar-me ao leitor no lugar de fala de quem viveu sempre num contexto social de carência financeira e de políticas públicas. Parto então para um lugar de fala em que me coloco como

profissional de educação e trago agora minha trajetória profissional e o contexto de produção da tese que tem consonância com a escolha do tema da pesquisa relacionado à representação do indígena.

Meu percurso como profissional docente, inicia-se no Estado de São Paulo através do curso de Geografia que escolhi por gostar muito da disciplina, visto que engloba muito da sociedade e o meio que esta se constitui. Sempre fui muito ligada à natureza e a liberdade de crescer rodeada de primos, tios, avós e a todo carinho e cuidado que estas relações trazem de aprendizado para a vida. Como já disse no início desta introdução fui criada por uma mãe negra e um pai descendente de italianos e portugueses, duas culturas bem diversas, que me ajudaram muito a constituir-me a aceitar o diferente, e crescer menos propensa a crenças limitantes ligadas à cor, etnia, religiosidade e de pessoas com necessidades especiais. A geografia me oportunizava o conhecimento do mundo, de diferentes culturas e lugares que muito me fascinava, pois o diferente sempre me atraiu.

Após a formatura na graduação, iniciei meu percurso profissional como docente em geografia e história em escolas Estaduais do estado de São Paulo, trabalhando em instituições localizadas em áreas centrais da cidade e em localidades periféricas. Incomodava-me sobremaneira ver a disparidade socioeconômica entre escolas ditas “elitizadas” e periféricas, onde a maioria dos alunos era composta por sujeitos que muitas vezes iam para escola para comer, pois essa era, muitas vezes, única forma de se alimentarem.

As injustiças sociais com as quais convivi me impulsionaram a buscar na educação a oportunidade de melhorar financeiramente, fugindo das estatísticas familiares, pois o seio familiar e a sociedade em que fui criada, sempre foram de escassez em recursos, foi então que me mudei para Três Lagoas e surgiu a oportunidade de fazer pós-graduação em Geografia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na área que eu mais gosto da geografia, a área física, que privilegia as paisagens.

Segui estudando para a pós e concomitante a esta para um concurso destinado a professores da Secretaria de Educação do estado de São Paulo. Tendo conseguido passar no referido concurso e terminar a pós, iniciei uma caminhada de 11 anos como professora da educação básica no Estado de São Paulo que foi uma grande escola pra mim, como ser humano e profissional da educação.

Trabalhei na única escola de ensino fundamental e médio da cidade de aproximadamente 16 mil habitantes, convivendo com os mais diversos problemas de ordem social diariamente, um universo plural onde conviviam alunos de diferentes classes sociais, alunos com necessidades especiais como autistas, deficientes auditivos, visuais, entre outros e indígenas não aldeados.

Iniciei o mestrado em Geografia também pela UFMS, agora na cidade de Aquidauana/MS, próxima à capital do Mato Grosso do Sul, Campo Grande. Importante trazer ao leitor algumas informações sobre Aquidauana que se localiza no estado de Mato Grosso do Sul e que segundo a Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI/MS)<sup>5</sup>, tem uma população indígena da ordem de 80.459 habitantes, presentes em 29 municípios. Representados por 08 etnias: Guarani, Kaiowá, Terena, Kadwéu, Kinikinaw, Atikun, Ofaié e Guató. A cidade de Aquidauana, onde se localiza um dos campi da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, doravante chamaremos UFMS, tem 10 aldeamentos indígenas rurais assim divididos:

#### **QUADRO1: Os aldeamentos indígenas de Aquidauana/MS**

| <b>Município</b>  | <b>Comunidade Indígena</b> | <b>Povo/Etnia</b> |
|-------------------|----------------------------|-------------------|
| <b>Aquidauana</b> | Aldeia Colônia Nova        | Terena            |
|                   | Aldeia Água Branca         | Terena            |
|                   | Aldeia Ipegue              | Terena            |
|                   | Aldeia Bananal             | Terena            |
|                   | Aldeia Lagoinha            | Terena            |
|                   | Aldeia Morrinho            | Terena            |
|                   | Aldeia Imbirussu           | Terena            |
|                   | Aldeia Limão Verde         | Terena            |
|                   | Aldeia Córrego Seco        | Terena            |
|                   | Aldeia Burutizinho         | Terena            |

Fonte: própria autoria, baseado na Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI/MS)

O mestrado em Aquidauana então oportunizou uma convivência mais próxima com professores e alunos de etnia indígena. O tema da pesquisa do Mestrado estava inicialmente relacionado a um contexto em que estava presente um córrego e seu processo de degradação e a comunidade que o cercava, periférica, pobre, com inúmeros problemas de ordem social-sanitária, enfim, esquecida do poder público. Mas novos

<sup>5</sup> Secretaria especial de cidadania do Mato Grosso do Sul. <https://www.secid.ms.gov.br/comunidades-indigenas-2/>

horizontes foram se abrindo pra mim a partir da convivência com os indígenas do curso já no processo de seleção, após visitas a algumas aldeias, uma delas, a Limão Verde, que já conhecia das histórias que a nossa vizinha nos contava. Assim, decidi que faria a pesquisa numa comunidade indígena com os parâmetros que havia elencado para a pesquisa de mestrado: degradação de córrego e comunidade que o cercava, tendo como sujeitos dessa comunidade um aldeamento indígena.

Por motivos de locomoção, pois residia em Três Lagoas e o curso era em Aquidauana, e a pesquisa necessitaria de muitas visitas *in loco* não pude dar prosseguimento ao estudo com os atores indígenas e o córrego escolhido em Aquidauana. Partii então para o projeto inicial, que era o Córrego da Onça, em Três Lagoas.

Após o término do mestrado, tem início minha vida profissional, como servidora técnica da UFMS e de novo me deparo com as questões relacionadas ao indígena dentro da universidade, principalmente no setor em que trabalhava, onde tinha contato direto com professores e alunos. Pude então presenciar a luta de muitos alunos indígenas e professores não indígenas pela visibilidade destes dentro da universidade e fora dela. Uma professora em especial, Claudete Cameschi, que havia conhecido em Aquidauana, e agora transferida para o campus de Três Lagoas, viveu e escreveu sobre os terenas por mais de 25 anos. Nas nossas conversas sempre colocava meu interesse pela questão indígena e tecíamos longas reflexões sobre a vivência dela com os povos originários. Daí surge a ideia de fazer o doutorado pesquisando sobre a representação do indígena, numa perspectiva mais ligada à educação em sala de aula. Decidi que faria doutorado em Educação e comecei a pesquisar teses e dissertações a esse respeito dentro do repositório da UFMS.

Surge a partir daí uma inquietação, uma necessidade de explorar a realidade da questão indígena no Brasil, mais especificamente quando se trata da produção acadêmica acerca deste assunto, visto que é sabido o quão importante são esses textos para políticas públicas de inclusão.

Nesse interim, me ocorre que não poderia pleitear vaga no doutorado da UFMS, campus de Três Lagoas em detrimento de estar como servidora na secretaria de pós-graduação, o que geraria uma situação institucional de conflito de interesses dentro do serviço público, tendo em vista que eu como servidora participava do processo seletivo.

Segui em busca de uma instituição que estivesse no estado de São Paulo, devido à dificuldade de afastar-me de Três Lagoas por períodos longos em razão de ter que cuidar das minhas filhas, que após o falecimento do meu esposo, ficaram sob minha tutela. Nessa busca, me deparei com a Universidade São Francisco com processo seletivo aberto. Realizei uma pesquisa sobre a universidade e encantou-me a possibilidade de fazer parte do quadro de alunos. Decidi que iria arriscar, participaria do processo seletivo. Assim o fiz e deu certo.

Iniciei o doutorado e a princípio a ideia era fazer uma compilação de dados acerca das produções em nível *stricto sensu*, dissertações e teses que remetessem à temática da questão indígena no Repositório da UFMS.

Ocorre que no decorrer das aulas do doutorado e principalmente após o VI Encontro Internacional do Interacionismo Sociodiscursivo, ocorrido em julho de 2019 na cidade de Porto Alegre, fomos levados a repensar a forma de abordagem de um tema tão complexo e abrangente que é a questão indígena em nossos país. As conversas com outros colegas, a troca de experiências, e principalmente as orientações da minha orientadora nesta empreitada, abriram um horizonte de possibilidades a serem exploradas através de diferentes olhares lançados sobre a representação do indígena em gêneros textuais dos mais diversos.

Decidimos que o foco desta pesquisa seria de apreender por meio dos textos, as representações acerca dos indígenas no Brasil. A pesquisa ganhou assim, novo norte e para sustentá-la nos apoiamos na metodologia de pesquisa do interacionismo sociodiscursivo, partindo da concepção de Bronckart (2009) que considera que todas as unidades linguísticas são tomadas como propriedades de condutas humanas, fomentando assim o olhar sobre as construções que são engendradas na formação da representação sobre o indígena.

No nosso entendimento, a representação do indígena, nesses textos, CF/88, BNCC e livro didático, se materializam por meio do discurso do não índio, o que corrobora sobremaneira para um processo de subjetivação/identificação do indígena.

Nesse sentido acreditamos na relevância do tema da pesquisa, textos, em detrimento ser tão rico e pouco explorado, pois partimos da premissa de que a construção da representação do indígena contemporâneo, detentor de direitos e deveres

assegurados pela lei máxima do país, CF/88, depende da mudança não só na legislação mas numa nova forma de enxergar o indígena. A forma ultrapassada e que ainda vem sendo ratificada via discurso do branco, mantenedor de fronteiras étnico-raciais arraigadas, é a da representação do indígena como o selvagem da aldeia, que caça e pesca com arco e flecha, e que deixa de ser indígena, aos olhos de grande parte da sociedade, ao se mudar pra cidade, ao ingressar na universidade, ou seja, a viver a contemporaneidade da sociedade brasileira fora dos aldeamentos.

Desse modo, buscamos então delimitar um recorte temporal para a pesquisa e optamos por iniciar nosso percurso de investigação partindo da Constituição Federal de 1988, em detrimento de a mesma constituir-se como um marco histórico na luta por direitos engendrada pelos povos originários desde há muito, tendo em vista que é a partir da CF/88 que são reconhecidos aos povos originários sua organização social, suas crenças, costumes, língua e tradição, e é também a CF/88 a primeira constituição a reconhecer o indígena é detentor do direito originário sobre as terras tradicionalmente por eles ocupadas.

Para atingir nosso objetivo, e por entendermos que a história de luta desses povos é longa e remete desde os idos coloniais, faremos uma síntese cronológica a fim de entrarmos no recorte temporal que nos dispusemos a investigar. Findada a síntese, e partindo da promulgação da CF/88, pretendemos investigar de que forma esses direitos foram ou não incutidos na sociedade e efetivamente respeitados. Consideramos então investigar além da CF/88 e a partir dela dois textos que a nosso ver, poderiam refletir os efeitos de dois artigos da CF/88, 231 e 232 que tratam da questão indígena no Brasil, garantindo aos povos originários direitos nunca antes alcançados numa Constituição Federal que se constitui como lei máxima do país.

Decidimos que em razão do contexto mais amplo da pesquisa ater-se a representação do indígena, seria pertinente investigar como essa representação é construída no ambiente escolar, ou seja, por meio da educação. Partindo dessa premissa, escolhemos a BNCC por tratar-se de um documento norteador da Educação Brasileira e de uma Coleção de Livros Didáticos de Língua Portuguesa por entendermos a relevância destes dois dispositivos na formação do indivíduo e na construção de uma sociedade mais igualitária.

Após essa apresentação mais geral da nossa pesquisa, do contexto de pesquisa e dos pressupostos teóricos gerais, intentamos a seguir mostrar nessa introdução como nossa pesquisa é constituída, trazendo os objetivos específicos e quais foram os questionamentos que nos guiaram nesse percurso.

O objetivo geral desta pesquisa, como já afirmado no início desta introdução, é investigar como as representações acerca do indígena são construídas em dois artigos da Constituição Federal de 1988, na BNCC e em uma coleção de livros didáticos. Nossos objetivos específicos são:

- Investigar as representações construídas na Constituição Federal, acerca da questão indígena em dois artigos: 231 e 232;
- Depreender as representações construídas no documento que orienta a educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- Analisar as representações construídas em livros didáticos de Língua Portuguesa da Coleção Buriți Mais-Editora Moderna destinada aos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental I;
- Verificar as relações entre as representações produzidas nesses diferentes textos.

Acreditamos que essas análises podem de alguma forma, contribuir para uma reflexão sobre o papel desses textos na representação do indígena contemporâneo que nos leve a repensar modos de agir e enxergar os povos originários, como povos que fazem parte da história do Brasil no passado e na contemporaneidade, e que fazem parte da nossa identidade como país. Recorremos aqui à fala de Ailton Krenak, uma liderança indígena contemporânea que salienta que os povos indígenas têm um jeito de viver, de manifestar suas tradições e que é possível construir uma sociedade que saiba respeitar um povo que sempre viveu nesse território.

Para tanto, tratamos de tentar responder aos questionamentos advindos dos objetivos acima listados:

1. Quais as representações que podem ser depreendidas de um conjunto de textos acerca da temática indígena?

2. Que diálogo é possível estabelecer entre os diferentes textos na construção dessas representações sobre o indígena.

Neste percurso de investigação e atentando para respondermos aos nossos questionamentos, que se constituem como questionamentos da pesquisa, bem como dar conta dos objetivos, nos valem da organização desta pesquisa com introdução seguida de seis capítulos assim organizados:

Iniciamos o primeiro capítulo com o intuito de expor o contexto mais amplo da nossa pesquisa, apresentando uma síntese cronológica da história dos indígenas no Brasil e trazendo pesquisas atreladas à questão indígena e sua representação, pois acreditamos ser importante reconhecer a historicidade e importância desses povos para o entendimento das diferentes representações que estes sofreram no decorrer da história.

No segundo capítulo, apresentamos os referenciais teóricos que consubstanciaram nossa pesquisa, trazendo o quadro teórico metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, convencidos que os textos analisados podem, de acordo com o ISD, difundir os modelos de agir e por oportunizar avaliarmos e interpretarmos esse agir por meio dos textos.

Seguimos apresentando, no terceiro capítulo, os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam nossa pesquisa, onde elaboramos nosso modelo de análise com a metodologia utilizada.

Dando seguimento, no quarto capítulo, tratamos de investigar a representação construída sobre o indígena no discurso oficial, partindo de documento prescritivo oficial como a Constituição Federal/88, apoiados em informações advindas do IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBAMA- Instituto do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis e FUNAI – Fundação Nacional do Índio.

O quinto capítulo, por seu turno, voltar-se-á ao indígena na BNCC Base Nacional Comum Curricular, o objetivo centraliza-se na representação apresentada dada a questão indígena nesse importante documento para a educação brasileira.

No sexto capítulo, o foco estará em uma coleção de livros didáticos Buriti Mais de Língua Portuguesa, aprovada pelo MEC e voltada aos anos iniciais do Ensino Fundamental I.



Por fim, teceremos algumas considerações finais acerca dos diferentes discursos e de como estes têm corroborado ou não no processo de visibilidade desses povos, de forma que possa contribuir para desconstrução dos discursos que minoraram esses povos no correr da história do nosso país.

## **CAPÍTULO 1 POVOS ORIGINÁRIOS: CRONOLOGIA DA INVISIBILIDADE**

“Quando aqui chegaram as grandes canoas dos ventos (as caravelas portuguesas), tentaram banir o espírito do tempo, algemando-o no pulso do homem da civilização. Dessa época em diante, o tempo passou a ser contado de modo diferente”. “Esse modo de contar o tempo gerou a história, e mesmo a história passou a ser narrada sempre do modo como aconteceu para alguns, não do modo como aconteceu para todos” (JECUPÉ, 2020, p. 85).

A narrativa acerca do descobrimento da América, por conseguinte do Brasil, para Jecupé (2020), é contada e recontada até hoje a partir de uma visão euro centrista, e não levam em conta os resultados dos conflitos suscitados pela exploração do nosso território no processo de constituição/subjetivação/representação dos indígenas.

Neste capítulo, pretendemos apresentar um contexto mais amplo da nossa pesquisa, ou seja, as representações sobre os povos originários em textos e para isso, nós optamos por trazer breve histórico de como essas representações foram sendo construídas ao longo da história.

Nesse intuito, iniciamos o capítulo com uma síntese da história de luta dos povos originários por direitos, trazendo as representações construídas sobre o indígena desde os idos coloniais, perpassando pela diversidade de povos à chegada dos europeus em território brasileiro, trazendo números atuais relacionados à disposição geográfica dos povos originários em nosso território, dados relativos a demografia e densidade demográfica e seguiremos discutindo as representações construídas na literatura e em teses e dissertações sobre os povos originários.

A figura que trazemos abaixo ilustra com primazia essa diversidade através de uma obra intitulada “Cabeças de Índios”, de autoria do pintor francês Jean-Baptiste Debret, que visitou o Brasil no século XIX e que em sua obra "Voyage Pittoresquet Historique au Brésil" (Paris, 1834-1839) buscou na pintura a representação de diversos tipos humanos.

**FIGURA 1: Gravuras de diversidades étnicas à época da colonização**



Fonte: IBGE – “Cabeças de Índios – Jean-Baptiste Debret”

A diversidade de povos indígenas à época do descobrimento era muito grande, o mapa abaixo os mostra os principais grupos étnicos catalogados, mas faz-se necessário lembrar que até os dias atuais existem povos ainda não catalogados, seja em razão de viverem isolados e assim o preferirem ou até mesmo por não terem sido ainda “descobertos” pelos órgãos de apoio ao indígena, como a FUNAI. O mapa do Brasil à época do descobrimento estava dividido em 7 povos de maior incidência no nosso território, a figura abaixo nos dimensiona a territorialidade desta diversidade em território brasileiro:

**FIGURA 2: Principais povos indígenas à época da chegada dos colonizadores**



Fonte: FUNASA: acesso em set/2020.

Os povos originários do território brasileiro foram chamados índios<sup>6</sup> pelos portugueses que aqui chegaram e o contato travado entre os povos não indígenas e os indígenas acarretou um choque cultural e étnico entre eles.

A denominação “povos indígenas” surgiu a partir da Organização Internacional do Trabalho (OIT), numa perspectiva de integração desses povos a partir do documento

<sup>6</sup>Índios: A denominação índio foi atribuída aos habitantes da América pelos colonizadores, que durante muito tempo chamaram a América de Índias Ocidentais. Essa denominação, além de refletir a visão do colonizador, generaliza e uniformiza grupos nacionais diferentes, apagando as especificidades de cada nação.

proposto na Convenção 107<sup>7</sup>, ocorrida em junho de 1957, tornando-se o primeiro instrumento de caráter internacional relativo aos povos indígenas: “Concernente à proteção e integração das populações indígenas e outras populações tribais e semi-tribais de países independentes” (OIT, 1957, p. 01).

Dessa forma, a atenção internacional que se deu em relação à proteção dos povos indígenas passou a configurar uma preocupação na legislação indigenista não só do Brasil, que ratificou o documento, mas de outros tantos países da América Latina.

As discussões que se sucederam a partir da Convenção influenciaram diretamente as constituições brasileiras. A Convenção 107 vigorou em nosso país entre 1966 e 2003 e consubstanciou-se como importante instrumento de ordem jurídica em nível internacional utilizado pelo Estado brasileiro no tratamento das populações indígenas. Em seu artigo 2º, a Convenção estabelece que:

“competirá principalmente aos governos pôr em prática programas coordenados e sistemáticos com vistas à proteção das populações, porém no entendimento da mesma as culturas indígenas eram apresentadas como inferiores às culturas “mais desenvolvidas da comunhão nacional”, uma vez que encontrar-se-iam em “estágios transitórios de evolução” devendo ser progressivamente integradas à comunhão nacional para o bem-estar dos próprios indígenas (KAYSER, 2010, p. 333).

Os caminhos percorridos pelos povos indígenas do Brasil até a contemporaneidade em busca de direitos, de reconhecimento e respeito às suas culturas foram longos e árduos, nessa seção abordaremos um pouco dessa trajetória de lutas. A ONU- Organização das Nações Unidas emitiu uma nota técnica no ano de 1986 que afirma:

As comunidades, os povos e as nações indígenas são aqueles que, contando com uma continuidade histórica

---

<sup>7</sup>Art. 11 da Convenção 107 da OIT”, que reconhece o conceito do direito originário e a autodeterminação, em que se busca “por todos os meios devolver aos povos indígenas o direito de serem sujeitos, autores e destinatários de seu crescimento”

das sociedades anteriores à invasão e à colonização que foi desenvolvida em seus territórios, consideram a si mesmos distintos de outros setores da sociedade, e estão decididos a conservar, a desenvolver e a transmitir às gerações futuras seus territórios ancestrais e sua identidade étnica, como base de sua existência continuada como povos, em conformidade com seus próprios padrões culturais, as instituições sociais e os sistemas jurídicos (LUCIANO, 2006, p.27).

Aqui viviam, de acordo com a FUNAI<sup>8</sup>, aproximadamente 3.000.000 indígenas, totalizando 1.000 povos diferentes, de acordo com o tronco linguístico do qual faziam parte, que habitavam principalmente as regiões litorâneas, 2.000.000 e o restante no interior do território brasileiro.

**FIGURA 3: Representação do indígena brasileiro produzida pelo artista holandês Albert Eckhout**



Fonte: FUNAI: <http://www.funai.gov.br/index.php/> acesso set/2020.

Com costumes diferentes e bem peculiares do ponto de vista europeu, os indígenas brasileiros apresentam um senso de coletividade contrário ao vivido no continente europeu, onde não havia estratificação social, e as atividades são ainda exercidas de forma coletiva dividida entre homens e mulheres. No modo de vida

---

<sup>8</sup>FUNAI: Fundação Nacional do Índio, órgão de proteção ao indígena, criado pela Lei 5.371, de 5 de dezembro de 1967, vinculado ao Ministério da Justiça e Segurança Pública, trata-se de um órgão de alçada federal que tem como principal incumbência garantir direitos e o bem estar dos povos indígenas.

européu uma sociedade sem classes sociais definidas era impossível, pois não conheciam outro modo de organização social, portanto as populações indígenas eram vistas como um grupo de indivíduos sem fé, sem lei, sem rei, que andavam a esmo e que careciam de ser civilizadas, doutrinadas e amansadas.

Desse modo, em contraponto ao modo de vida europeu tal conformação social tem sofrido desde então com o desrespeito aos seus costumes, cultura, crença e identidade. A construção das representações sobre esses povos hoje minoritários se insere num cenário complexo, onde a invisibilidade e o silêncio social perduram.

Assim sendo, tanto a Carta de Caminha como outros relatos escritos pelos europeus sobre esses povos originários, deixa explícita a visão de superioridade eurocêntrica trazida pelos portugueses em diferentes momentos da carta, ao adjectivá-los como inocentes e ingênuos, desde então os indígenas sofrem representações não condizentes com sua riqueza social e cultural. Tais representações advindas desse primeiro olhar proveniente da sociedade europeia já naquele momento inicial de contato, ainda estão muito presentes em nossa sociedade, e mesmo de outros textos sendo ou não oficiais, haja vista que os textos refletem o pensamento social e neles, os indígenas são tratados muitas vezes como bárbaros, selvagens, canibais e impuros.

O cenário que abrange as populações indígenas segundo o IBGE (2010), mostra que o Brasil conta com aproximadamente 869 mil indígenas em seu território atualmente, e importante salientar que os dados advindos do Censo foram baseados numa contagem da população indígena que levou em conta as pessoas entrevistadas que se autodeclararam indígenas quando o quesito a ser respondido era cor ou raça<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Nas Terras Indígenas, além do quesito cor ou raça, foi introduzido o quesito “Você se considera indígena?” para as pessoas que declararam categoria diferente de indígena no quesito cor ou raça.

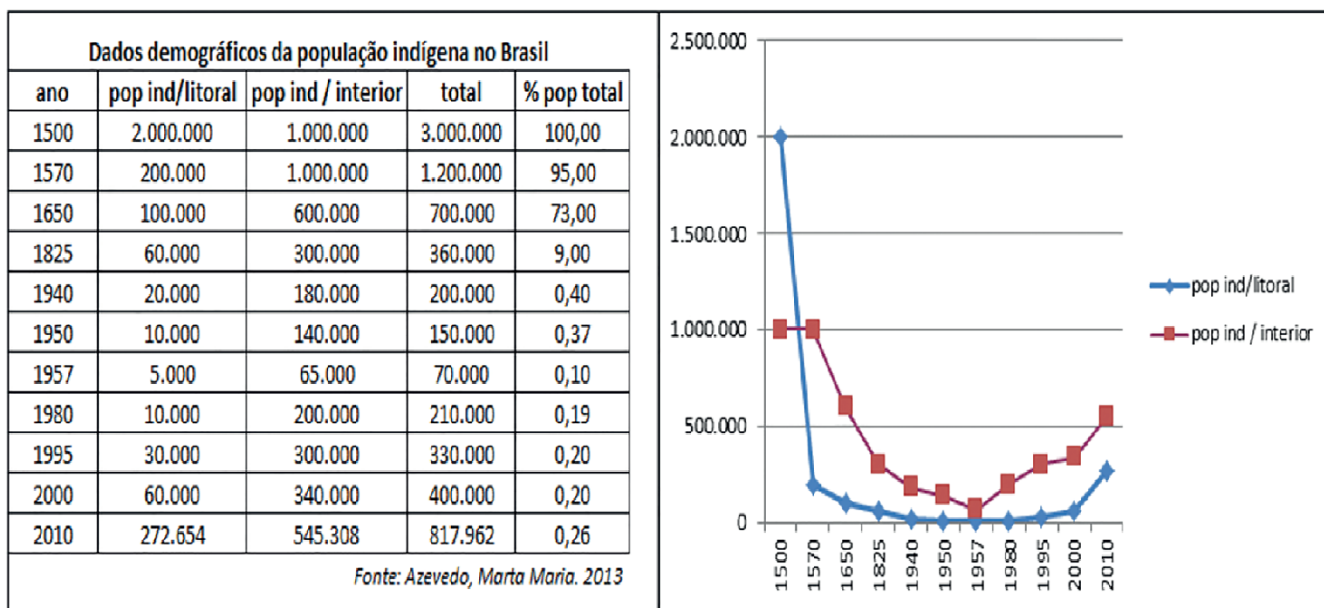
**FIGURA 4: Imagem de etnias indígenas contemporâneas**

Fonte: [https://www.wikiwand.com/pt/Povos\\_ind%C3%ADgenas\\_do\\_Brasil](https://www.wikiwand.com/pt/Povos_ind%C3%ADgenas_do_Brasil). Acesso set/2020

Apesar de não haver uma metodologia única para estimar os números da população indígena desde a época da chegada dos povos ibéricos às terras tupiniquins, há sim um consenso de que a queda do número de habitantes indígenas em nosso território e deu em razão da chegada dos europeus. O quadro a seguir organizado pela pesquisadora da Marta Azevedo integrante do Núcleo de Estudos da População da UNICAMP e pode ser encontrado na página da FUNAI e nos dá uma noção acerca dos números relativos à população indígena numa perspectiva histórica:



## QUADRO 2: Evolução demográfica da população indígena de 1500-2010

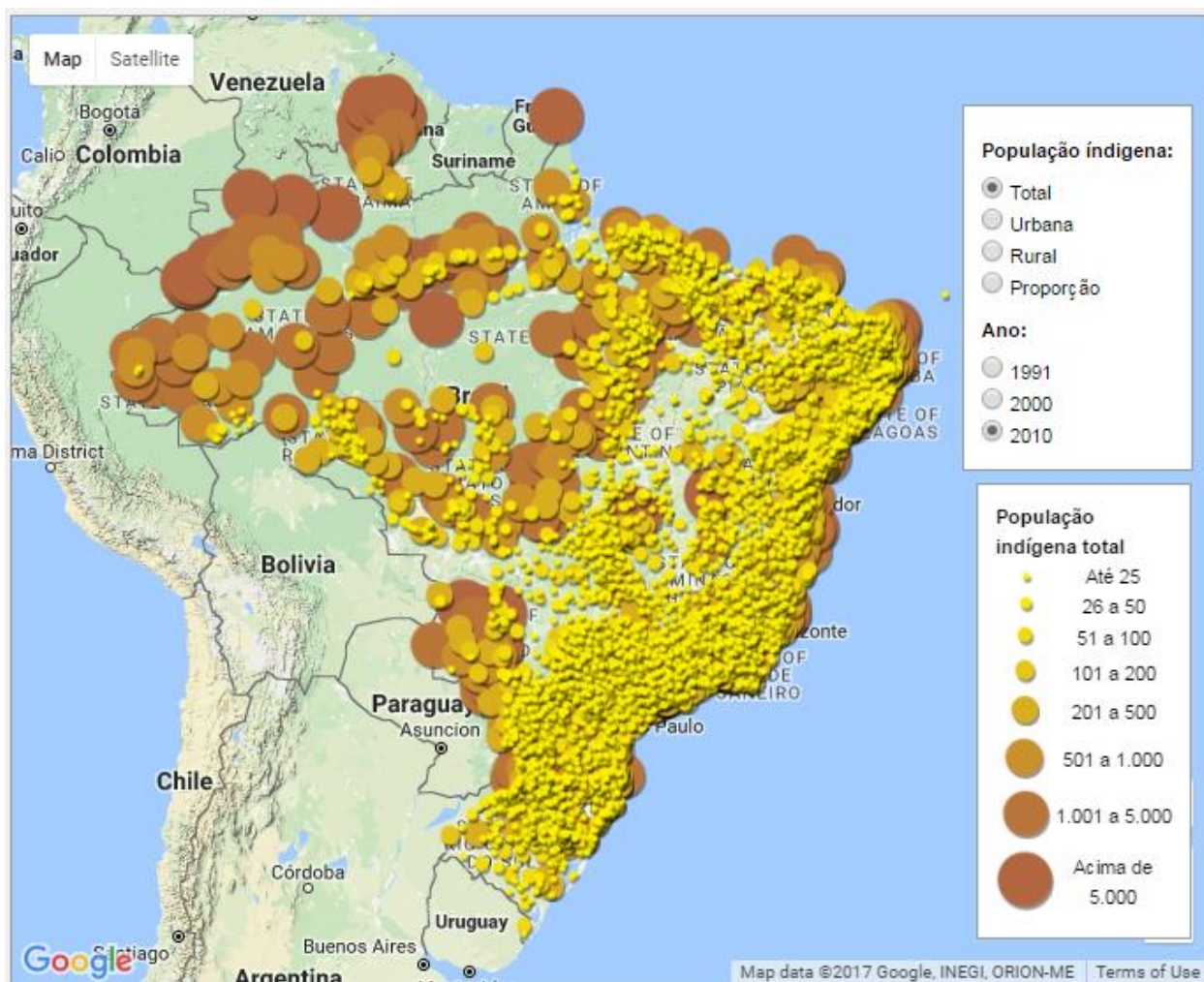


Fonte: Andrade & Silva (org), 2017, p18.

Os cerca de 870 mil indígenas representam aproximadamente 0,4% da população brasileira, destes 324.834 vivem na área urbana e 572.083 na zona rural, falando aproximadamente 200 línguas diferentes pertencentes a mais de 30 famílias linguísticas diversas, o que nos mostra o quão heterogênea é a população indígena brasileira.

Dessa forma, nos valemos do mapa de densidade demográfica para melhor ilustrar a concentração da população indígena em território nacional. Nota-se nesta análise, que os dados referem-se ao Censo de 2010 em razão de ser o último censo realizado até o presente momento,

**FIGURA 5: Densidade demográfica dos povos indígenas no Brasil.**



Fonte: IBGE – <http://ibge.gov.br> – acesso ago/2020

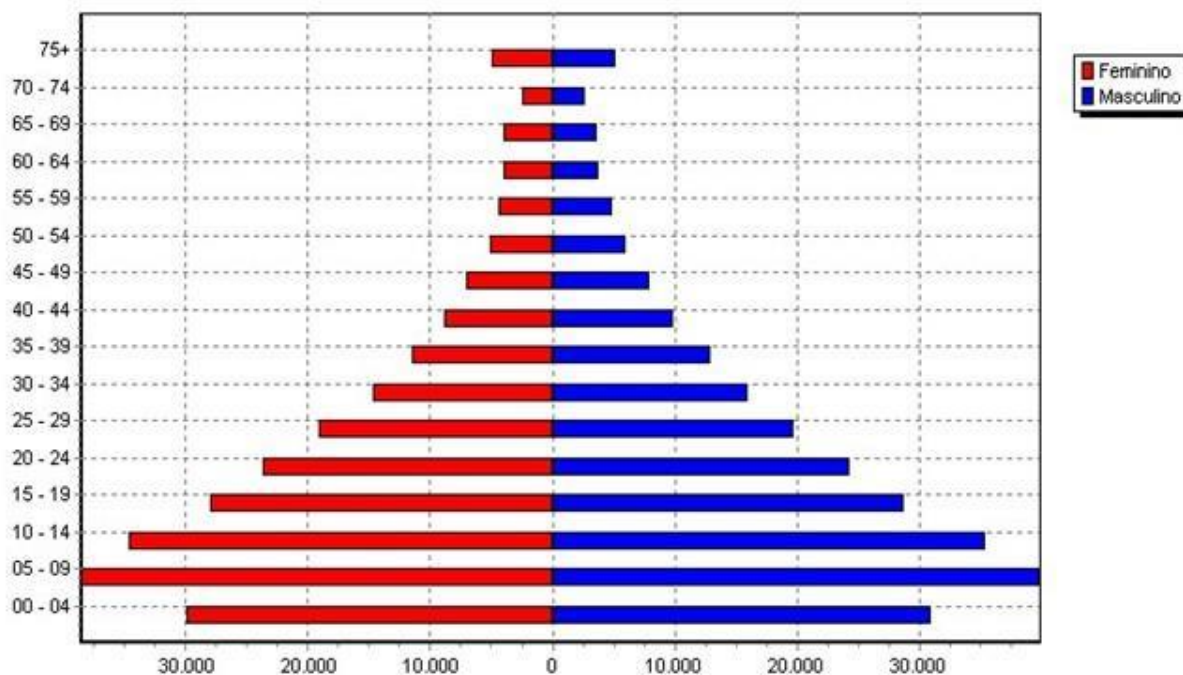
A figura acima identifica a densidade demográfica da população indígena de acordo com o Censo de 2010 e nos mostra que as maiores concentrações populacionais ocorrem no norte, nordeste e centro-oeste do país, enquanto a figura abaixo nos traz a distribuição da populacional mais específica, com os principais grupos indígenas que compõem o cenário brasileiro na contemporaneidade e sua distribuição pelo território nacional.

**FIGURA 6: Grupos Indígenas distribuídos em território nacional**



Fonte: IBAMA, acesso em ago/2019.

Os dados aqui apresentados acerca das populações indígenas em nosso território estão imbuídos no objetivo de explicitar em números o panorama atual dessas populações, difundindo na presente pesquisa, bases conceituais que acreditamos serem relevantes para melhor nos familiarizarmos com a sociodiversidade dos povos originários do Brasil, visto que nosso objetivo maior na pesquisa é o de investigar como as representações acerca do indígena são construídas, pois acreditamos ser pela via do conhecimento relacionado a esses povos que as relações vão se estabelecer no convívio profícuo e necessário em busca de uma sociedade não discriminatória.

**FIGURA 7: Pirâmide Etária das populações indígenas**

Fonte: FUNAI, acesso em ago/2020

O gráfico sobre a pirâmide etária indígena nos mostra uma homogeneidade entre homens e mulheres, com um percentual maior de indivíduos do sexo masculino na base e no topo da pirâmide. Necessário se faz aqui esclarecer que há mudanças na pirâmide a nível regional, tendo em vista que cada região do Brasil ela se modifica.

É certo que há grande diversidade de povos indígenas em território brasileiro e que esta diversidade era muito maior à época da chegada dos europeus, dessa forma trazemos abaixo um quadro que mostra as quinze principais etnias, dentro e foras de terras indígenas de acordo com o último Censo do IBGE apresentados pelo IBAMA.

**QUADRO 3: Etnias indígenas majoritárias do Brasil por localização de domicílio**

| <b>População Indígena com indicação das 15 etnias com maior número de indígenas por localização de domicílio – Brasil – 2010</b> |                          |                  |                            |                  |                                 |                  |
|--|--------------------------|------------------|----------------------------|------------------|---------------------------------|------------------|
| <b>Número de Ordem</b>   | <b>Total</b>             |                  | <b>Em terras Indígenas</b> |                  | <b>Fora de terras indígenas</b> |                  |
|  | <b>Etnia</b>             | <b>População</b> | <b>Etnia</b>               | <b>População</b> | <b>Etnia</b>                    | <b>População</b> |
| <b>1</b>   | Tikuna<br>46.045         |                  | Tikuna<br>33.349           |                  | Terena<br>9.626                 |                  |
| <b>2</b>   | Guarani Kaiowá<br>43.401 |                  | Guarani Kaiowá<br>35.276   |                  | Baré                            | 9.016            |
| <b>3</b>   | Kaingaing<br>37.470      |                  | Kaingaing<br>31.814        |                  | Guarani Kaiowá<br>8.125         |                  |
| <b>4</b>   | Makuxi<br>28.912         |                  | Makuxi<br>22.568           |                  | Múra                            | 7.769            |
| <b>5</b>   | Terena<br>28.845         |                  | Yanomámi<br>20.604         |                  | Guarani<br>6.936                |                  |
| <b>6</b>   | Tenetebara<br>24.428     |                  | Tenetebara<br>19.955       |                  | Tikúna<br>6.696                 |                  |
| <b>7</b>   | Yanomámi<br>21.982       |                  | Terena<br>19.219           |                  | Pataxó<br>6.381                 |                  |
| <b>8</b>   | Potiguara<br>20.554      |                  | Xavante<br>15.953          |                  | Makuxi                          | 6.344            |
| <b>9</b>   | Xavante<br>19.259        |                  | Potiguara<br>15.240        |                  | Kokama                          | 5.976            |
| <b>10</b>  | Pataxó<br>13.588         |                  | Sateré-Mawé<br>11.060      |                  | Tupinambá<br>5.715              |                  |
| <b>11</b>  | Sateré-Mawé<br>13.310    |                  | Mundukurú<br>8.845         |                  | Kaingang                        | 5.656            |
| <b>12</b>  | Mundukurú<br>13.103      |                  | Kayapó<br>8.580            |                  | Potiguara<br>5.314              |                  |

|           |                  |                   |                  |
|-----------|------------------|-------------------|------------------|
| <b>13</b> | Múra<br>12.479   | Wapixana<br>8.133 | Xucurú<br>4.963  |
| <b>14</b> | Xucuru<br>12.471 | Xacriabá<br>7.760 | Tenetahara 4.473 |
| <b>15</b> | Baré<br>1.990    | Xucurú<br>7.508   | Atikum 4.273     |

Fonte: adaptado do IBAMA

A maior parte da população indígena brasileira como já vimos, encontram-se na região norte e nordeste do país, sendo que em seis cidades há uma proporção maior de população indígena em comparação com a população não indígena:

#### **QUADRO 4: Cidades com maior proporção de população indígena no Brasil**

| Cidade                      | % Indígenas | % não Indígenas |
|-----------------------------|-------------|-----------------|
| Marcação/PB                 | 66          | 34              |
| São Gabriel da Cachoeira/AM | 58          | 42              |
| Uiramutã/RR                 | 57          | 43              |
| Baía da Traição/ PB         | 42          | 58              |
| Carnaubeira da Penha/PE     | 36          | 64              |
| Pariconha/AL                | 36          | 64              |

Fonte: Adaptado de IBGE, Censo 2010.

Dessa forma, procuramos trazer por meio dos dados acima representados um panorama aproximado da diversidade indígena do Brasil, espalhados de norte a sul do país. Importante lembrar que esses dados se alteram não só em razão de serem do ano do último Censo demográfico ocorrido em 2010, mas também em razão de sabermos que existem tribos ainda não catalogadas, comunidades que vivem isoladas, além de que como já o dissemos a forma utilizada pelo IBGE, órgão responsável pela identificação e

contagem, utiliza o método de auto declaração, outro fator relevante que corrobora para esse nosso aparte, é que as FUNAI respeita o isolamento dos indígenas<sup>10</sup> que não querem contato.

Analisando dentro de um contexto maior, visto que nosso país conta com dimensões continentais, com um território de 8.511.000 km<sup>2</sup> atualmente, o que outrora foi território exclusivo dos povos originários, os indígenas, hoje se reduz a cerca de 510 terras indígenas, o que corresponde a pouco mais de 12,5%, distribuídos por 305 etnias que falam 274 línguas diferentes. A grande maioria das etnias indígenas é de Tikúna (46 mil), Guarani (43,4 mil), Kaingang (37,4 mil), Makuxi (28,9 mil), Terena (28,8 mil e por fim os Tenetehara 24,4 mil).

O território foi e ainda é sagrado para os povos de origem indígena, pois está intrinsecamente relacionado à preservação de sua cultura e de seus costumes assim como sua organização social. Desde há muito tempo essas populações têm sido alvo de inúmeras tentativas de integração, dominação, extermínio, aculturação que contribuíram para o cenário do qual nos deparamos quando nos propomos a investigar a questão indígena no Brasil:

Entender-se que a Constituição solidificou a questão ao eleger um marco temporal objetivo para a atribuição do direito fundamental a grupo étnico significa fechar-lhes uma vez mais a porta para o exercício completo e digno de todos os direitos inerentes à cidadania. (Edson Fachin, relator do processo no STF<sup>11</sup>).

O pronunciamento do relator da PL 490/07, o Ministro do STF Edson Fachin, se dá num contexto de grande embate entre os povos originários e os três poderes, em razão da votação pelo Supremo Tribunal Federal sobre o Marco Temporal que tenta restringir os direitos dos povos originários sobre o território e é defendido por ruralistas que consideram que os indígenas só teriam direito à terra que estivessem sob sua posse até 5 de outubro de 1988, data em que foi promulgada a CF/88. Essa perversa interpretação na verdade, legaliza e dá legitimidade às violências sofridas pelos povos

---

<sup>10</sup>A denominação "povos indígenas isolados" se refere especificamente a grupos indígenas com ausência de relações permanentes com as sociedades nacionais ou com pouca frequência de interação, seja com não indígenas, seja com outros povos indígenas <http://www.funai.gov.br/index.php/nossas-acoas/povos-indigenas-isolados-e-de-recente-contato>.

<sup>11</sup>Fala do Ministro Edson Fachin, relator do processo referente à PL490/07 (que altera a legislação da demarcação de terras indígenas), que votou à favor dos indígenas. <https://noticias.uol.com.br/reportagens-especiais/marco-temporal-stf-acampamento-indigena-brasil/#page11>

originários sofreram até que a CF/88 foi promulgada, não levando em consideração a tutela pela qual estavam submetidos os indígenas até a promulgação da mesma eram tutelados pelo Estado, não tendo, portanto autonomia para reivindicar judicialmente por seus direitos.

O cenário nos mostra que estamos diante de uma diversidade exponencial, ainda mais se levarmos em conta que há ainda em nosso território povos indígenas que vivem isolados, muitos ainda tampouco conhecidos e que não constam das estatísticas relacionadas pelos documentos oficiais de acordo com Lino & Neves (2011). Em face ao exposto, o cenário que se revela é por demais vastos quando se trata da questão indígena.

Eu sou índio porque nós temos costume de falar nossa língua. E também nós temos costume de dançar a festa do mariri.[...] Por isso é que nós queremos continuar a ser índio. É pelos costumes de nossa aldeia que todo pessoal já conhece. Então não adianta a gente negar a nossa língua e dizer que não é índio. O índio não pode virar cariu, porque é de outro jeito e chama de índio. O índio também é gente. Nós somos índios Caxinauás do Jordão e queremos aprender a língua de português, ler, escrever e tirar conta para não ser roubado pelo cariu. (escrita coletiva grupo de professores indígenas)<sup>12</sup>

Há uma necessidade contundente e urgente em proporcionar a essas comunidades mecanismos legais que as leve, a efetiva integração à sociedade do não indígena sem que com isso tenham suas tradições, língua, costumes e cultura suprimidos.

### **1.1 Povos originários: um histórico de luta por direitos anteriores à Constituição Federal de 1988.**

Para fundamentar nossa análise, nos valem de estudos imbricados na representação construída no decorrer na história sobre os povos originários, pois acreditamos ser importante reconhecer a historicidade e importância desses povos para o entendimento das representações que estes sofreram ao longo da história. De acordo com Duarte (2007, p. 93):

---

<sup>12</sup>Texto extraído de livro didático, escrito coletivamente por professores indígenas em curso de formação de professores para escolas indígenas.  
[https://pib.socioambiental.org/pt/Uma\\_outra\\_hist%C3%B3ria,\\_a\\_escrita\\_ind%C3%ADgena\\_no\\_Brasil](https://pib.socioambiental.org/pt/Uma_outra_hist%C3%B3ria,_a_escrita_ind%C3%ADgena_no_Brasil).



“O indivíduo humano se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente. O indivíduo se humaniza reproduzindo as características historicamente produzidas do gênero humano. Nesse sentido, reconhecer a historicidade do ser humano significa, em se tratando do trabalho educativo, valorizar a transmissão da experiência histórico-social, valorizar a transmissão do conhecimento socialmente existente.”

Salientamos aqui, que nosso recorte temporal de pesquisa inicia-se com a Constituição Federal de 1988, que trouxe garantia de direitos aos indígenas. Contudo, para falarmos dos direitos expressos na CF/88 acreditamos ser pertinente trazer ao leitor um pouco da história de luta e discriminação pela qual esses povos vêm sofrendo desde o período do Brasil-Colônia.

Iniciamos nossa análise trazendo algumas das observações realizadas pelos navegantes europeus, para vermos como estes apresentam os nativos, como seres a serem cristianizados, inferiores, por vezes ingênuos como foram descritos na Carta de Caminha. Em outras situações, como bárbaros a serem dominados e escravizados. Esses povos que viviam como selvagens na visão euro centristas eram classificados como povos desprovidos de fé, esperança, liderança e rei, cujo alfabeto prescindia das letras f, l e r, e que e por esse motivo viviam em desordem e despojados de justiça (CUNHA, 2012, p.35-36).

As imagens e os textos que foram sendo produzidos pelos europeus corroboraram para fomentar uma representação desses povos originários que foi importante para dar suporte ao processo de dominação colonial e que perdurou no imaginário popular por muito tempo. Um exemplo de como as representações criadas pelos europeus reforçavam a ideia de povos selvagens e bárbaros nos são dadas por Staden<sup>13</sup> (1900). Esse mercenário alemão cita o canibalismo entre os indígenas em razão de um período que viveu entre os tamoios após ter sido capturado. Tendo retornado à Europa realiza seus escritos. Abaixo temos uma xilogravura presente em sua obra que ilustra a imagem de um ritual antropofágico, do qual o autor se vale para fomentar a imagem de povos selvagens atribuída aos indígenas por ele retratados:

---

<sup>13</sup>Na obrantitulada Viagem ao Brasil – de Hans Staden foi publicada pela primeira vez em 1557 em Malburg, com muitas xilogravuras. Causou sensação na Europa, sendo realizadas mais de cinquenta edições em alemão, flamengo, holandês, latim, francês e português. A edição aqui utilizada é a 2ª.

**FIGURA 8: Ritual antropofágico dos tupis na ilustração de Theodere de Brie**



Fonte: Staden (1900, p. 158).

**FIGURA 9: Esquartejamento de prisioneiros**

Fonte: Staden (1900 p.156)

As cenas descritas nas figuras acima mostram o esquartejamento de um prisioneiro narrado por Staden e utilizado pelos colonizadores para enfatizar o caráter bárbaro dos povos originários e assim manter o domínio sobre esses povos, pois era preciso combater os contrários à fé cristã, justificando assim a ocupação e conquista de territórios. Nota-se na cena que ela é dominada por mulheres e isso não é por puro acaso, mas sim para se fazer uma alusão às bruxas europeias que demandavam perseguir e combater tudo e todos que fossem contrários à fé e à igreja católica. Até o fogo presente na imagem tem uma simbologia que remete às fogueiras do Santo Ofício. Dessa forma, a relação de poder existente se deu entre grupos dominantes, os europeus e os dominados, no caso os povos indígenas, cujos aspectos históricos-antropológicos não foram levados em conta.

Conforme Raminelli:

“(...) O barbarismo legitimava a guerra justa e a escravidão do ameríndio, porque os nativos eram incapazes de entender os ensinamentos divinos e de receber a conversão. Portanto, foram forçados por Deus para servir aos europeus, usando a sua força bruta em favor dos empreendimentos coloniais (RAMINELLI, 1996, p.17).”

Ante ao exposto, podemos afirmar que as imagens do indígena, descritas pelos historiadores à época da colonização, tiveram o poder de incutir uma forma de enxergar o indígena como um indivíduo sem fé, sem lei, sem cultura e, sobretudo, perigoso. Ademais essa representação do indígena colaborava para o processo de dominação engendrado pelos colonizadores aos povos originários.

Consideramos relevante para nossa reflexão nesta pesquisa, trazer o que Jecupé (2020, p. 86-98) nomeia como “Pequena síntese cronológica da história indígena brasileira” (2020, p. 84). Entendemos que tal síntese engendrada pelo referido autor venha a contribuir no sentido de trazer à tona dispositivos de saber-poder/ resistência que não constam nos livros da escola que ensinaram-nos e ainda hoje ensinam acerca da história dos povos originários sobre o conjecturado descobrimento e sobre a luta que os indígenas amargaram para a assistência aos portugueses na defesa das terras brasileiras contra conflitos de cunho expansionistas.

#### **QUADRO 5: Pequena síntese cronológica da história indígena brasileira**

| Período | Contexto histórico   |
|---------|--|
| 1500    | Cabral encontra os Tupinikim, da grande família tupinambá (tronco tupi-guarani), que ocupava quase toda a costa, do Pará ao Rio Grande do Sul.     |
| 1501    | Instalação das primeiras feitorias portuguesas no Brasil (Cabo Frio, Bahia, Pernambuco) para o tráfico do pau-de-tinta, ou pau-brasil, e escravos. |
| 1511    | Em Cabo Frio, a nau Bretoa embarca 35 escravos indígenas para a metrópole. Incurções de corsários franceses interessados em pau-brasil.            |
| 1531    | Expedição de Martim Afonso de Souza e Pero Lopes de Souza de reconhecimento e posse da terra. Endurecimento dos termos de intercâmbio              |

|      |   |
|------|---|
|      | (escambo) de produtos nativos por manufaturas europeias. Contingenciamento da mão de obra indígena para todo tipo de trabalho, ainda por meio de escambo. Embarque de mais escravos para Portugal.  |
| 1534 | Implantação do regime de capitanias hereditárias. Aumenta a imigração de colonos, atentando contra a mulher indígena, a posse da terra e a liberdade dos indígenas.   |
| 1537 | Breve [bula] papal de Paulo III proclama os indígenas “verdadeiros homens e livres”, isto é, criaturas de Deus, iguais a todos os outros.   |
| 1540 | Reações dos Tupy à conquista: 12 mil indígenas emigram pela Bahia ou por Pernambuco; somente trezentos chegam a Chachapoya, no Peru. Sessenta mil Tupinambás fogem da opressão portuguesa, exaurindo-se pelo caminho, até atingir a foz do Madeira (1530-1612).   |
| 1547 | Os Carijó, grupo guarani da capitania de São Vicente, são assaltados por predadores de escravos e vendidos em várias capitanias. Para escapar da escravização, tribos guerreiam entre si, arrebanhando escravos para a indústria canavieira.  |
| 1549 | Chega a primeira missão jesuíta, chefiada por Manuel da Nóbrega, com oito missionários, entre os quais José de Anchieta. Dissolve-se o regime de capitanias. É estabelecido o governo-geral. Tomé de Souza, primeiro governador-geral, reimplanta o escambo para obter alimentos e trabalho dos indígenas, mas não impede a escravização. |
| 1553 | O segundo governador-geral, Duarte da Costa, permite que os colonos escravizem e tomem as terras dos grupos tribais mais próximos dos estabelecimentos coloniais. Violentos confrontos entre indígenas e brancos na Bahia (1555).   |
| 1557 | Chegada de Mem de Sá, terceiro governador-geral. Os indígenas da Bahia recusam-se a plantar, sobrevivendo a fome em toda a província. Os jesuítas agrupam 34 mil indígenas Tupinambás em onze paróquias (1557-1562).  |
| 1560 | Expulsão dos franceses do Rio de Janeiro com a ajuda de indígenas Tupinambá.  |

|      |  |
|------|--|
| 1562 | Para conseguir escravos “legítimos”, Mem de Sá promove “guerra justa” aos Caetés, sob a alegação de serem pagãos e terem trucidado o primeiro bispo do Brasil, em 1556.                                    |
| 1563 | Consequência da guerra aos Caetés; fome e epidemias de varíola dizimam 70 mil indígenas na Bahia.  |
| 1568 | Provável início do tráfico regular de escravos negros ao Brasil.   |
| 1584 | Epidemia de varíola se alastra pelas aldeias indígenas na Bahia. Os sobreviventes se oferecem como escravos por um prato de farinha.   |
| 1591 | O abuso da exploração de trabalho indígena e os castigos infligidos às missões levaram a Companhia de Jesus a recomendar moderação aos sacerdotes, proibindo-os também de receber “esmolas” dos indígenas. |
| 1610 | Instalação das primeiras reduções jesuítas na bacia do Prata, habitat de inúmeros grupos guaranis e núcleo do que viria a ser a “República Cristã dos Guarani”.  |
| 1611 | A legislação portuguesa reconhece a liberdade dos indígenas, exceto dos “aprisionados em guerra justa” e dos “resgatados quando cativos de outros indígenas”.  |
| 1612 | Os franceses desembarcam no Maranhão. Aliam-se aos Tupinambá e constroem o forte de São Luís. Padres capuchinhos Abbeville e D’Evreux encarregam-se da catequese.  |
| 1615 | Ajudados pelos Tremembé, grupo tapuia, os portugueses expulsam La Ravardière do Maranhão. Os 12 mil Tupinambá, aliados dos franceses, são sanguinariamente reprimido.                                      |
| 1621 | Uma epidemia de varíola aniquila os remanescentes Tupinambás da costa do Maranhão e do Grão-Pará.  |
| 1622 | Os jesuítas fundam colégios em São Luís e Belém. A metrópole confia aos inacianos a missão dos “descimentos”: buscar os indígenas nos altos rios e reparti-los entre serviço público e particular.         |
| 1628 | Os bandeirantes atacam as reduções jesuítas de Guairá (Paraná). Quinze mil Guaranis escravos, postos a ferro, são levados a São Paulo.   |

|      |  |
|------|--|
| 1631 | A devastação dos bandeirantes obriga os padres a transferir 100 mil Guaranis das reduções de Guairá para além das cataratas de Iguaçu. Apenas 10 mil chegam.   |
| 1639 | Quatro mil Guaranis derrotam os bandeirantes com flechas, lanças e fuzis, importados e fabricados pelos jesuítas por licença da Coroa espanhola.   |
| 1640 | Levante de colonos em São Paulo contra a bula [papal] de Urbano VIII. Os jesuítas são expulsos e reintegrados em 1643 por ordem régia. A bula reafirma a excomunhão dos que incorrem no cativo de índigenas.   |
| 1641 | Os bandeirantes são mais uma vez derrotados pelos Guaranis na batalha de Mbororé (margem direita do rio Uruguai).  |
| 1651 | Depois de haver escravizado ou aniquilado cerca de 300 mil Guaranis, os bandeirantes paulistas cessam suas incursões de “caça aos índigenas” nas reduções jesuítas do Sul. A expansão pastoril do Nordeste atinge um subgrupo Aimoré, Gueren, em Ilhéus, Bahia. Primeira etapa da chamada “Guerra dos Bárbaros”. |
| 1652 | Chegada do padre Antônio Vieira ao Maranhão. Por ordem da Coroa, a questão indígena no Norte é entregue aos jesuítas.  |
| 1653 | A provisão de 17 de outubro de 1653 reintroduz na legislação a faculdade de escravizar os índigenas por motivo de “guerra justa” e de “resgate”. Reiniciam-se as entradas para captura de índigenas.   |
| 1671 | Bandeirantes exterminam os Paiaia, grupo Tapuia do sertão da Bahia, para destinar suas terras ao gado. Outra etapa da “Guerra dos Bárbaros”, que dizimou inúmeras tribos.  |
| 1674 | Bandeirantes paulistas iniciam o “ciclo do ouro” com a expedição de Fernão Dias Paes Leme a Minas Gerais.  |
| 1679 | Bento Maciel Parente, filho do exterminador dos Tupinambá do Maranhão, dizima os Tremembé, grupo Cariri do litoral do Ceará.   |
| 1680 | Novo regimento das missões do Maranhão. A metrópole retira dos colonos a administração das aldeias e as expedições de resgate, que são entregues outra vez aos jesuítas.   |

|      |  |
|------|--|
| 1684 | Nova lei atende aos moradores do Maranhão para o governo dos indígenas.  |
| 1685 | Vitória dos jesuítas sobre os colonos no Maranhão. No entanto, eles são obrigados a dividir o poder sobre os indígenas com outras ordens religiosas.   |
| 1692 | Os Janduí, subgrupo dos Tarairiu, que fora aliado dos holandeses, firmam um “tratado de paz” com a Coroa, o primeiro da história do Brasil. São considerados “livres”.   |
| 1701 | Os bandeirantes descobrem jazidas de ouro no rio das Velhas (Minas Gerais). As populações indígenas são exterminadas sem que a história registre seus nomes.   |
| 1712 | Última grande revolta dos Tapuias do Nordeste destrói estabelecimentos granadeiros do Piauí, do Ceará e do Maranhão.   |
| 1718 | A legislação colonial, sob argumentos falsos, reintroduz e justifica a escravização dos indígenas. O bandeirante Antônio Pires do Campo encontra ouro em Cuiabá e Guaporé. Entra em contato com os Pareci, cujas aldeias são devastadas pelos mineradores.   |
| 1726 | Bartolomeu Bueno da Silva, o Anhanguera, forma uma bandeira com Carijó (Guarani) e descobre ouro em Goiás. Os indígenas fogem para o Tocantins. São provavelmente os ancestrais dos Avá-Canoeiro.  |
| 1727 | Guerra de extermínio aos Timbiras do Maranhão, que resistem ao cativeiro e à expansão do gado sobre suas terras.   |
| 1728 | Belchior Mendes de Moraes extermina 20 mil Manao na foz do rio Negro. Na resistência, Ajuricaba se destaca.  |
| 1734 | Antônio Pires do Campo entra em contato com os Bororos de Mato Grosso. Com sua ajuda, ataca os Kayapó de Goiás, que impediam o acesso às minas desse estado. É decretada “guerra justa” contra os Mbayá-Guaicuru e seus aliados, os canoeiros Paiaguá, que impediam as passagens das monções paulistas no rio Paraguai rumo ao ouro de Cuiabá. Os Paiaguá são massacrados. |



|      |   |
|------|---|
| 1742 | É declarada “guerra justa” aos Kayapó de Goiás.   |
| 1744 | Bula papal de Benedito XIV proíbe, sob pena de excomunhão, o cativo secular ou eclesiástico dos indígenas.  |
| 1750 | Os Guaranis são atacados por um exército luso-espanhol para desocuparem Sete Povos das Missões. Pelo Tratado de Madri, esse território passa para a Coroa espanhola.  |
| 1755 | Lei de 6 de junho de 1755 extingue o cativo dos indígenas. Nominalmente, eles estavam alforriados.  |
| 1757 | O Marquês de Pombal cria o regime de diretório em substituição à ação missionária para governo dos indígenas.   |
| 1759 | Por ordem de Pombal, a Companhia de Jesus é expulsa do Brasil. Todos os seus bens reverterem ao Estado.   |
| 1808 | Três cartas régias de dom João VI reeditam a escravização dos indígenas por “guerra justa”. Os Botocudos de Minas Gerais são dizimados.   |
| 1823 | José Bonifácio, o patriarca da Independência, apresenta a memória “Apontamentos para a civilização dos indígenas bravos do Brasil”. A Constituição de 1824 não incorpora esses princípios. Alguns deles são depois retomados por Rondon.  |
| 1824 | Os Xavantes, divisão dos Akwen, pressionados pela expansão pastoril, chegam ao Tocantins. Depois (em 1859) emigram ao Araguaia e, por último, ao rio das Mortes, Mato Grosso.<br><br>Os Xerente (outra divisão dos Akwen) permanecem no Tocantins. Recebem uma reserva para seu usufruto do imperador dom Pedro II. Um capuchinho leva sertanejos para suas terras. A população dos Xerente se mantém 4 mil, em 1824; 1.360, em 1900; 800 em 1929; e 350 em 1957. |
| 1831 | Revogação das leis de 1808 e 1809 que permitiam “guerra justa” contra os indígenas.   |
| 1835 | Eclode a Cabanagem na Amazônia, principal insurreição   |

|      |   |
|------|---|
|      | nativista do Brasil. Os Munduruku e os Mawé, do Tapajós e do Madeira, os Mura, do Madeira, bem como grupos do rio Negro, aderem aos cabanos.  |
| 1839 | Rendição dos cabanos. Epidemias e a atroz perseguição às tribos que com eles combatiam devastam enormes áreas da Amazônia.  |
| 1840 | Início da fase extrativista de gomas elásticas na Amazônia, principalmente da borracha (1879-1910), que dará cabo de inúmeras etnias tribais.   |
| 1850 | A Lei n. 601 de 18 de dezembro de 1850 regula a posse da terra pela aquisição, não pela ocupação efetiva. Os territórios tribais são incluídos na categoria “terras particulares”, sujeitas à legalização em cartório.  |
| 1897 | Os Kayapó de Pau d’Arco, região de campos do Araguaia, são reunidos por um missionário dominicano como moradores locais. Dos 1.500 indígenas então existentes não resta nenhum.   |
| 1904 | Cândido Mariano da Silva Rondon inicia a construção de linhas telegráficas de Cuiabá ao Amazonas. Entra em contato amistoso e pacífico com inúmeras tribos de Mato Grosso e Guaporé.  |
| 1910 | Rondon e um grupo de militares positivistas, professores universitários e sertanistas fundam o Serviço de Proteção ao Índio (Lei n. 8.072, de 20 de julho de 1910).   |
| 1912 | A comissão Rondon pacifica os Nambikwara, tribo muito aguerrida, calculada então em cerca de 20 mil integrantes. O etnólogo Curt Nimuendaju recolhe os sobreviventes Apopokuva-Guarani, que em fins do século XIX iniciaram uma migração de Mato Grosso ao Atlântico em busca da terra sem males. |
| 1924 | Pacificação dos Baenãn remanescentes dos Botocudos do sul da Bahia. As densas florestas que habitavam são derrubadas para dar lugar às plantações de cacau.   |

|           |   |
|-----------|---|
| 1946      | Pacificação dos Xavantes do rio das Mortes, área de expansão de fazendas de gado.   |
| 1950-1960 | Pacificação de diversos grupos dos Kayapó do sul do Pará: Gorotire, Xikrin, Kuben-Kran-Ken e outros, cujas terras são invadidas por seringueiros e castanheiros.  |
| 1965      | Deslocamento das fontes de expansão agropecuária e mineradora para a Amazônia e Centro-Oeste, onde se concentram 60% da população indígena atual.   |
| 1967      | O artigo 198 da Constituição de 24 de janeiro de 1967 diz: “As terras habitadas pelos silvícolas são inalienáveis nos termos que a lei federal determinar, a eles cabendo sua posse permanente e ficando reconhecido o seu direito ao usufruto exclusivo das riquezas naturais e de todas as utilidades nelas existentes”. Extinto o Serviço de Proteção ao Índio, é instituída a FUNAI (Lei n. 5.371). |
| 1970      | O levantamento aerofotogramétrico do projeto Radam revela grandes jazidas de minérios em áreas ocupadas por grupos tribais na Amazônia. A exploração agropecuária, madeireira e mineira por grandes latifúndios e empresas multinacionais, a implantação de infraestruturas de estradas e hidrelétricas ameaçam a sobrevivência desses grupos.  |
| 1973      | O Estatuto do Índio (Lei n. 6.001, de 19 de dezembro de 1973) prevê em seu artigo 19 a demarcação das terras indígenas, ainda não efetivadas.   |
| 1974      | Projetado o Parque Indígena Kayapó, no sul do Pará, que até hoje não foi demarcado.   |
| 1980      | Fundada a União das Nações Indígenas (UNI), ainda não reconhecida pela FUNAI.   |
| 1981      | Projeto Polonoroeste (Mato Grosso e Rondônia) e Grande Karajás (Pará e Maranhão) deslocam indígenas das terras deles e  |

|      |  |
|------|--|
|      | causam grande impacto ambiental.   |
| 1982 | Resistência dos PataxóHã-Hã-Hãe, no sul da Bahia, às tentativas de expulsão de suas terras. Histórica eleição de Mário Juruna à Câmara Federal em 15 de novembro.  |
| 1983 | Movimento pró-Diretas-já com Mário Juruna enviando vários projetos ao Senado. Cresce número de garimpos em terras indígenas.   |
| 1984 | Crise na FUNAI com troca de três presidentes durante o ano. Comissão da UNI entrega documento (com introdução de Ailton Krenak) em Brasília reivindicando a criação de um novo órgão indigenista.  |
| 1985 | Organizações de apoio ao indígena e UNI enviam proposta de texto sobre direitos indígenas para a Comissão Afonso Arinos, constituída por decreto do presidente José Sarney para elaborar anteprojetos para a nova Constituição.  |
| 1986 | Há oito candidatos indígenas à Constituinte em sete unidades da federação: Davi Yanomami (RR); Gilberto P. Lima Macuxi (RR); Álvaro Tukano (AM); Biraci Brasil Iauanauá (AC); Nicolau Tsererowe Xavante (MT); IdjahuríKarajá (GO); Marcos Terena (DF); e Mário Juruna Xavante (RJ). Nenhum dos candidatos se elegeu.   |
| 1987 | Indígenas Txukarramãe fazem pajelança na rampa do Congresso Nacional a fim de afastar os maus espíritos e atrair os bons para proteger os constituintes e dão um cocar de presente a Ulysses Guimarães.  |
| 1988 | No dia 28 de março, 14 indígenas Tikuna do Alto Solimões (Amazonas) são assassinados, 23 foram feridos e 5 desapareceram numa chacina encomendada por madeireiros. Bernardo Cabral (relator da Constituinte) altera direitos dos indígenas já aprovados em primeiro turno – entre eles, houve a exclusão do trecho que estabelece que as terras tradicionalmente ocupadas pelos indígenas são destinadas à |

|  |                         |
|--|-------------------------|
|  | posse permanente deles. |
|--|-------------------------|

Fonte: Mussato (2021), baseado em Jecupé (2020, p. 86 a 98).

Os dados foram elaborados em forma de tabela a fim de promover uma visualização de mais fácil entendimento ao leitor, procurando mostrar momentos da história de resistência desses povos, partindo da expansão ultramarina em direção às Américas tendo com resultado descobrimento do Brasil, até o ano da promulgação da CF/88.

Essa expansão ultramarina, realizada pelos europeus, que culminou com a perspectiva da comercialização de produtos e serviços, de autores como Sousa-Santos (2002-2008) e Dussel (1993), configura-se numa atividade econômica criadora de uma ideologia capitalista num contexto de modernidade das relações de nível global, entre países ricos e pobres. Trazemos aqui no intuito de firmar essas assertivas o pensamento de Memmi (1977) que defende que o contato travado entre colonizador e colônia, produz uma empresa colonial com benefícios unilaterais, “faz duas aquisições em uma: descobre a existência do colonizado e ao mesmo tempo seu próprio privilégio [...] é essa relação rendosa que cria o privilégio” (MEMMI, 1977, p. 24) e se o nível de vida do colonizador é elevado “é porque o do colonizado é baixo; se pode beneficiar-se de mão de obra, da criadagem numerosa e pouco exigente, é porque o colonizado é explorável impunemente e não se acha protegido pelas leis da colônia [...] quanto mais respira à vontade mais o colonizado sufoca” (MEMMI, 1977, p. 25).

Nosso propósito não é o de nos aprofundarmos nos dados da tabela acima descritos, mas sim de firmar com essa cronologia, a história de lutas, sobretudo de resistência, dos povos indígenas pelo reconhecimento dos seus direitos como povos originários do território brasileiro.

Desse modo, reiteramos que nesta pesquisa, defendemos o posicionamento de que a História não é neutra e enfatizamos que nosso propósito aqui é o de trazer à tona um levantamento histórico-social dos fatores responsáveis pela formulação de um discurso que corroborou sobremaneira para a invisibilidade do indígena, materializando-se na sociedade como um todo, no livro didático, nos documentos oficiais como a BNCC e CF/88 e estão intimamente imbricados na construção do sujeito-indígena. Importa olharmos a história dos povos originários no sentido de compreendermos a

representação do indígena na contemporaneidade. Nesse sentido, acreditamos ser relevante um olhar direcionado à da produção científica.

## 1.2 Representação do indígena em teses e dissertações

No intuito de nos atermos ao que a academia tem produzido acerca das representações atreladas aos povos originários, buscando no cenário academicista lastros que nos fizessem melhor compreender esse processo histórico de invisibilidade, e de também nos atualizarmos quanto a relevância do tema da pesquisa e que pudessem contribuir de alguma forma para uma reflexão de um novo olhar sobre os povos originários, ademais entendemos ser de grande relevância o que se produz para incutir novas concepções alocadas ao indígena em âmbito social e político, sabedores que somos de que a ciência não é neutra.

Nessa nossa busca, encontramos diversas pesquisas acadêmicas que ilustram o cenário de invisibilidade a que os povos originários vêm lidando ao longo dos anos.

Dessa maneira, optamos por realizar uma busca por pesquisas no repositório da BDTD Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, organizada da seguinte maneira: utilizamos como palavra-chave: representação do indígena. Optamos por nos ater ao período compreendido entre 2016 e 2021, e nos deparamos com um aporte de seis pesquisas relacionadas ao tema. A leitura nos trouxe os dados estatísticos que trouxemos em forma de quadro, e que nos levam a interpretar que pouco vem se produzindo acerca do assunto “representação do indígena”.

### QUADRO 6: Teses e Dissertações relacionadas à representação do indígena

| AUTOR                  | TITULO   | ANO  | IES    |   |
|------------------------|--|------|--------|---|
| Freitas, Bárbara de S. | Significando o conquistador e o indígena: uma análise enunciativa de livro didático.                     | 2020 | UFSCAR | X |
| Raft, Gustavo L.       | A construção da identidade nacional pela representação do indígena no mestiço antropofágico de Macunaíma | 2018 | UFES   | X |
| Braga, Sérgio Ivan Gil | Representação Do Indígena  |      |        |   |

|                             |  |      |          |   |
|-----------------------------|--|------|----------|---|
|                             | No Festival Folclórico De Parintins/Amazonas   | 2017 | UFA      |   |
| Fernandes, Mario L          | Narrativas jornalísticas sul-mato-grossense : o conflito entre indígenas e fazendeiros na terra Ñande Ru Manragatu | 2017 | UFMS     | X |
| Oliveira Junior, Otoniel L. | Etnografia em quadrinhos: subjetividades e escrita de si Tembé-Tentetehara   | 2016 | UFPA     | X |
| Santos, José C. dos         | A representação do indígena no discurso da Revista Mundo Jovem no período de governo militar no Brasil             | 2016 | UNIOESTE |   |
| Moreira, Icléia C.          | O processo de subjetivação do indígena em material didático subsidiado pelas (novas) tecnologias                   | 2016 | UFMS     |   |

Fonte: própria autoria de acordo com dados obtidos na BDTD.

Os resultados da pesquisa nos mostraram na análise dos enunciados que pouco se tem produzido no meio acadêmico a respeito do tema que permeia a representação do indígena. Partimos então para a leitura dos resumos de cada uma das dissertações, e aqui ressaltamos ao leitor que não encontramos no período pesquisado teses a respeito, somente dissertações.

Dessa forma, nos deparamos com dissertações de universidades de várias regiões do Brasil, sendo cinco de universidades públicas e uma privada. Ao lermos os resumos, verificamos que as pesquisas pouco relacionam os indígenas com a legislação que os permeia e garante seus direitos em nosso país. Dando seguimento às nossas leituras, percebemos na análise dos resumos que não há trabalhos sobre representação do indígena na BNCC, e apenas dois trabalhos ligados a questão do livro didático, datados de 2016 e 2020.

A dissertação de Moreira (2016) se propôs a analisar o Guia didático “Cineastas indígenas para jovens e crianças”, publicado em 2010 pela Ong “Vídeos nas Aldeias” e publicizado no ciberespaço. A intenção da autora foi de pesquisar os efeitos de sentido de in-exclusão do sujeito indígena emergente.

A pesquisa de Freitas (2020) tem como objetivo principal pesquisar e analisar enunciativamente a utilização da palavra indígena inseridos em textos acerca da colonização do Brasil no livro didático Projeto Araribá História. As duas dissertações se aproximam do nosso objeto de pesquisa no sentido de que nos propusemos a analisar a representação do indígena numa coleção de livros didáticos, desta feita, são pesquisas ligadas à educação.

A partir da reflexão sobre os quais sentidos são movimentados pelo termo representação do indígena, entendemos que as pesquisas analisadas ponderam, cada uma em seu contexto e objetos de pesquisa, acerca dessa perspectiva de representação dos povos originários, oriunda da visão tradicional eurocêntrica de perceber a colonização do Brasil, e que ainda é significada e mantida e seus efeitos na sociedade contemporânea.

As pesquisas analisadas se aproximam do nosso tema de pesquisa no sentido de que trazem a temática indígena para o cerne das discussões. Num momento político em que se faz mister discutir que representação do indígena vem sendo perpetuada até hoje em nosso país, forçosamente neste momento que está em debate junto à Câmara dos Deputados, o Projeto de lei PL 490, de 2007<sup>14</sup>, que prevê mudanças no reconhecimento da demarcação das terras e do acesso a povos isolados. Essa proposta prevê que, para ter uma terra demarcada, povos originários necessitam comprovar ocupação do território reivindicado para demarcação em 5 de outubro de 1988, data da promulgação da Constituição Federal. Na prática, o que ocorre é que a PL 490/07 praticamente inviabiliza novas demarcações de terras.

Com essa reflexão objetivamos, de alguma forma, poder contribuir para o debate reflexivo acerca das representações construídas sobre o indígena e que podem vir a ser, conquanto sejam repensadas e modificadas quando o tema relaciona-se à questão dos indígenas do Brasil. No próximo capítulo faremos a exposição dos pressupostos teóricos que embasaram nossa pesquisa, apresentando o quadro teórico metodológico do ISD.

---

<sup>14</sup>No dia 23 de junho, por 41 votos a 20, a Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) da Câmara dos Deputados aprovou o parecer do relator do Projeto de Lei (PL) 490/2007, Arthur Maia (DEM-BA). O projeto, que na prática inviabiliza demarcações de terras indígenas, agora pode ser pautado no plenário da Câmara dos Deputados. A aprovação do PL 490 na CCJ ocorreu sem ouvir as centenas de lideranças indígenas que se manifestavam há semanas contra a medida e que, no dia anterior à aprovação, foram violentamente reprimidas pelas polícias legislativa e militar. (<https://cimi.org.br/2021/07/pl-490-como-votaram-deputados-partidos-comissao-constituicao-justica-camara/>).



## CAPÍTULO 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, apresentaremos os pressupostos teóricos de nossa pesquisa: o interacionismo sociodiscursivo (doravante ISD), por ser este quadro teórico que nos permite refletir sobre o papel da linguagem e dos textos na construção de representações, isto é, avaliações ou interpretações por meio de palavras dispostas de maneiras singulares nos textos. Para apresentar as discussões do ISD, organizamos o capítulo nas seções: O interacionismo social e o ISD; As contribuições de Bakhtin e Voloshinov; Marxismo e os signos na construção do conhecimento; O agir humano e a linguagem no Interacionismo Sociodiscursivo e por fim, O ISD e a análise da linguagem.

### 2.1 O Interacionismo social e o ISD

O Interacionismo social constitui-se de uma teoria que parte de um materialismo dialético, vindo apoiar-se na concepção de um sujeito interativo, que estabelece seus conhecimentos sobre os objetos, em um processo que ocorre na mediação pelo outro.

Dentro do Interacionismo social, parte-se do pressuposto de que o conhecimento se dá a partir das relações sociais, que é produzido na intersubjetividade e que vai determiná-lo são as condições culturais, sociais e históricas nos valem de Vygotsky que surge como um dos principais autores dessa abordagem:

Vygotsky iniciou suas pesquisas em 1920 com psicólogos e pedagogos que vieram a constituir uma elite de pesquisadores na antiga URSS, entre eles A. N. Leontiev e A. R. Luria. As pesquisas em parceria desse grupo foram iniciadas em 1924 e se estenderam até 1934, vindo a formar a base teórica da psicologia histórico-cultural em relação a temas como origem e desenvolvimento do psiquismo, processos intelectuais, emoções, consciência, atividade, linguagem, desenvolvimento humano, aprendizagem. Num segundo momento, foram desenvolvidos estudos sobre a atividade humana, um dos mais importantes conceitos na abordagem histórico-cultural, sob a liderança de Leontiev, culminando na formulação da teoria da atividade, é ampliada posteriormente por outros autores como Galperin (Psicologia Infantil), Boyovich (Psicologia da Personalidade), Elkonin (Psicologia do desenvolvimento), Zaporoyetz (Psicologia da evolução), Levina (Psicologia da Educação) Libâneo e Freitas (Revista Brasileira de Educação. 15 set/out/nov/dez. 2004. n. 27).

Os conceitos vygotskyanos conforme pudemos observar, são fundadores da teoria sociointeracionista proposta por Bronckart no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). A convergência essencial entre as duas abordagens reside no modo como entendem o desenvolvimento humano, haja vista o papel primordial que atribuem nesse processo às atividades sociais e à consequente apropriação dos sistemas simbólicos: se o ambiente social, ao atribuir significação às ações da criança, promove sua socialização, é por meio da linguagem que ocorre sua inserção definitiva nas práticas sociais.

Retomando as discussões do Interacionismo social, sobretudo dos estudos de Vygotsky, Bronckart (1999, 2006, 2008, 2009, 2013) defende a importância da linguagem no desenvolvimento humano, e a tese de que é nos textos que ocorre a morfogênese do agir, ou seja, que são veiculados os modelos de agir, aos quais os humanos aderem ou refutam para guiar suas ações.

O Interacionismo Sociodiscursivo é formado por um quadro teórico, quadro este que está inserido no interacionismo social e com o qual mantém estreita relação. O ISD também relaciona-se, portanto, com as ciências do humano, que estão presentes no processo de desenvolvimento do indivíduo, tais como as ciências psicológicas, históricas, sociais, linguísticas e culturais. Sendo assim, podemos afirmar que o ISD tem suas bases intrinsecamente relacionadas com aporte constitutivo do pensamento humano justaposto à construção do mundo, dos fatos ditos culturais e sociais.

Foi a partir de um grupo de pesquisa, o chamado Grupo de Genebra que era ligado ao Departamento de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra (França) que nasceu o Interacionismo Sociodiscursivo. Esse quadro teórico teve como precursor Jean-Paul Bronckart além de outros pesquisadores como Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, tão importantes nas discussões dos trabalhos didáticos desenvolvidos no ISD.

Em se tratando de desenvolvimento do ser humano, a linguagem é para o ISD fator primordial e estruturante, pois as práticas de linguagem situadas configuram-se como fatores determinantes no que concerne ao conhecimento, o saber e do agir.

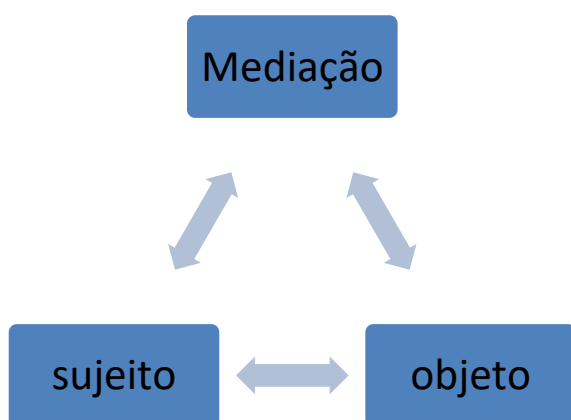
Desse modo, de acordo com Bronckart (1999, p.42), “a tese central do interacionismo sociodiscursivo está no fato de que a ação constitui o resultado da

apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem”. Nessa linguagem, o papel dos signos é essencial.

Compactuamos com Vygotsky (1978) quando este entende que a aprendizagem mediada por signos faz parte do humano. Os signos constituem-se como elemento de grande importância na construção do conhecimento, comunicação e elaboração de conceitos. Buscamos justificar e embasar essa afirmação por nos parecer pertinente para a pesquisa, discutir qual é o papel dos signos na construção do conhecimento.

O uso de signos e de instrumentos como atividade mediada de acordo com Vygotsky (1978) irá caracterizar o comportamento humano no processo de apropriação das funções mentais superiores, o que o autor nomeou como comportamento superior.

Nesse sentido, compreender a aprendizagem por meio dos signos requer que tenhamos ciência do que seja mediação, signos e instrumentos. A mediação é um processo que para se efetivar necessita do signo e do instrumento.



**Figura 10: Mediação entre o sujeito e o objeto-adaptada de Ferreira, 2016, p. 1.**

Nessa perspectiva, de acordo com o autor, a responsabilidade sobre a regulação das ações sobre o meio é facultada aos instrumentos; ao signo por sua vez fica a cargo regular as ações que incidem sobre o psiquismo dos indivíduos, assim sendo o signo constitui-se naquilo que representa algo diverso de si mesmo. Um símbolo numérico como o número 10 nada tem haver com sua representação em forma de palavra, por exemplo.

O que separa os seres humanos dos animais no uso dos sistemas simbólicos é o fato de que os animais não transmitem uma informação, não reelaboram o processo pelo qual se utilizam para executar uma ação. Como exemplo penso que podemos trazer o castor que faz uma barragem no meio do rio ou às suas margens para proteger sua toca, que também é por ele construída, com a ajuda de um par. Este mamífero tem mandíbula e dentes incisivos muito eficientes que conseguem cortar até árvores. Entretanto, esse processo é recomeçado por outro animal, sem que nenhum conhecimento seja repassado de uma geração a outra.

Somente os seres humanos são capazes de acumular conhecimentos e partilhá-los e isso se dá em razão dos sistemas simbólicos. A língua portuguesa é um exemplo de sistema simbólico, onde as palavras nos remetem ao mundo que compartilhamos culturalmente. Nesse sentido, acreditamos ser importante estarmos abordando a questão dos signos e instrumentos no entendimento de Vygotsky (2007) em detrimento de nos propomos a analisar textos como o livro didático, que é utilizado como instrumento para facilitar a aprendizagem e que carrega consigo a possibilidade de mudar o objeto através da influência do ser humano. Desse modo podemos aferir que o livro didático é configura-se tal como um instrumento de mediação para o processo de significação.

Para Moretto (2017, p.58), “Os signos, por sua vez, e o que se convencionou chamar de mediação semiótica, permitem explicar os processos de internalização e as relações entre o pensamento e a linguagem ou a interação entre o sujeito e um determinado objeto de conhecimento”. O instrumento a seu turno torna-se primordial para que a mediação aconteça, pois é este que irá mediar nossas relações com o mundo a nossa volta ou com o indivíduo, essa mediação ocorre literalmente, o instrumento representa a si mesmo. Conforme Vygotsky (2007):

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. Essas atividades são diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por ela utilizados não pode ser a mesma. (VYGOTSKY, 2007, p. 55)

Em síntese, podemos afirmar que ao instrumento compete determinada função, e que ocorre de sofrer alguma mudança na medida em que é usado, é um facilitador, uma ferramenta quando não tem função, entretanto a condição para que seja reconhecido como instrumento prescinde da necessidade de ser também reconhecido por um grupo. Para no fazer entender, tomamos como exemplo uma colheitadeira que não tem significado pra quem não saiba de que se trata ou para que sirva. Já para o agricultor, configura-se como uma ferramenta útil a seus propósitos.

Dessa forma, sua função é corroborar na condução da atividade. Assim como Vygotsky, também alguns autores do Círculo do Enunciado Concreto, como Kakthin e Voloshinov, também enfatizam a importância do signo e são retomados pelo ISD. Seguiremos trazendo as contribuições de Voloshinov e Marx para o Interacionismo Sociodiscursivo.

## **2.2 As contribuições de Voloshinov**

Os estudos de Voloshinov e do ISD se convergem no sentido de que os dois entendem a linguagem numa perspectiva social como atividade de comunicação, dando à linguagem importante destaque com foco nas interações sociais.

De etnia russa, Valentín Nikoláievich Voloshinov nasceu em 1895 na cidade de São Petersburgo, doravante Leningrado, e trouxe um aporte considerável ao ISD com suas ideias. Suas pesquisas e seus trabalhos voltados aos enunciados, dos gêneros discursivos, da estilística, tradução.

As contribuições de Voloshinov retidas pelo ISD estão relacionadas ao desenho vygotskyano da construção do pensamento consciente e se inserem sobre a dimensão do languageiro, que não é tão presente nos textos vygotskyanos, mas que Voloshinov elaborou reflexões e propostas acerca do estatuto da textualidade quando aplicados nas atividades humanas também a qual método de análise este estatuto determina, além de estudar os processos que ocorrem dentro das interações de origem textual/discursiva. Portanto, as contribuições de Voloshinov para o ISD estão intrinsecamente relacionadas às práticas languageiras.

As bases de uma teoria do discurso lançadas por Bakhtin (2003), trouxeram o enunciado como uma unidade de comunicação. Suas contribuições foram decisivas para a mudança de foco da frase para o texto, vislumbrado como unidade mínima de

comunicação. Sua obra chegou tardiamente ao ocidente e passou por vários reveses em seu país de origem, a Rússia, sofrendo censura, o Brasil tomou conhecimento de suas ideias nos anos de 1970.

De acordo com Bakhtin, a verdadeira substância da língua se constrói quando há uma interação verbal entre os indivíduos, e se processa através da enunciação, outrossim, “a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”. Para o autor devemos nos ater à importância de não ignorarmos a natureza do enunciado e as peculiaridades do gênero, de outra forma enfraquecemos o conexão entre a língua e a vida, em detrimento de ser “a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação social dos locutores” (BAKHTIN, 1992a, p.127). A concepção de gênero de Bakhtin, assumida pelo ISD, prevê a orientação para um alocutário (real ou fictício), ou seja, o discurso que mobiliza sempre se destina a alguém. Dessa forma, todo discurso é dialógico, ou seja, tem relação com outros.

Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores [...]. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois polos opostos. (BAKHTIN, 2003, p.132).

Nesse sentido, para Bakhtin (2003), o enunciado é uma unidade comunicativa e a atividade humana configura-se extremamente diversa, juntando também diversos usos de linguagem, todo esse contexto traz como resultado os mais variados enunciados ditos por integrantes dessas atividades de linguagem, seja de forma escrita ou oral, outrossim, o enunciado caracteriza-se como uma realização individual do sujeito e que faz parte da atividade humana. Para o autor todo enunciado que é produzido é uma resposta a outros enunciados que o precederam.

Ao descrever o que é o enunciado, o autor elenca o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional como sendo os elementos que o constituem: 1- conteúdo temático: sobre o quê se fala; o recorte do assunto abordado em função do propósito comunicativo do autor; 2 - estilo da linguagem: “seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua” (p. 261), que consiste nas construções linguísticas mobilizadas na apresentação do tema, tendo em vista a posição enunciativa

que o autor ocupa; 3 - estrutura composicional: o jeito como os textos são organizados, ou melhor, dizendo as partes que o compõem e de que forma elas se difundem. Esses três aspectos – tema, estilo e estrutura composicional – se constituem interdependentemente e assumem atributos particulares, em cada tipo de texto/enunciado. Isso significa que o dizer, desde o mais simples e corriqueiro ao mais elaborado, embora seja único/inédito, é submetido a restrições que vão se (re)definindo ao longo do tempo, em um determinado espaço, por uma espécie de contrato coletivo, constantemente atualizado e (re)validado pelo uso.

A possibilidade de reconhecer características recorrentes em textos produzidos em determinado campo de atividade e em contextos semelhantes, permitindo agrupá-los em função dessas características, é um princípio comum a todos os usos da linguagem. Isso posto conclui-se que foi essa condição levou Bakhtin a ressignificar a noção de gênero – cujas raízes remontam às preocupações dos gregos Platão e Aristóteles no campo da poética e da retórica – para nomear os variantes estáveis de enunciados que se dão em toda e qualquer relação interativa.

Dessa forma para Bakhtin (2003) cada campo de atividade elabora os tipos de enunciados que lhe são comuns em que pesem características conjeturam com as categorias e os intentos específicos do campo a que fazem parte.

Em se tratando do discurso a teoria Bakhtiniana pressupõe que este está presente agir humano em sociedade, pois é impregnada de discursos a atividade humana, tendo em vista que nas relações dialógicas mediadas pela linguagem que ocorrem entre os indivíduos em sociedade, o sujeito está produzindo o enunciado e ao mesmo tempo dando forma a um discurso e respondendo a e antevendo discursos anteriores e que estão por vir.

### **2.3 Marxismo e os signos na construção do conhecimento**

O ISD se situa numa visão do desenvolvimento humano e se articula a um conjunto de alicerces de origem filosófica, que se fundam a princípio na obra de Spinoza, seguido de sua releitura por Marx-Engels, finalmente, sobre a filosofia subentendida em Saussure. De Spinoza (1677[1954]), o ISD se utiliza dos princípios relacionados ao materialismo monista e paralelista.

O materialismo vem para afirmar que “o universo é apenas a matéria em perpétua atividade, e que todos os ‘objetos’ que ele inclui, compreendem nele os processos de pensamento atestáveis na espécie humana, são realidades propriamente materiais (BRONKART, 2006, p.10)”.

De Marx & Engels (1846[1968]), o ISD encerra que o desenvolvimento humano deve ser alcançado em uma perspectiva dialética e histórica. Para Marx, o homem configura-se como um ser histórico ativo na construção de si mesmo e de sua própria história, na teoria marxista, o trabalho foi determinante na transformação do homem em um ser histórico. Para Spinoza e Marx-Engels, o princípio de toda ciência humana está inserido na práxis coletiva, onde: “a atividade humana, ela mesma, enquanto atividade objetiva, pois é na prática que o homem tem de fazer a prova da verdade, isto é, da realidade e da potência de seu pensamento, a prova que é deste mundo (MARX, 1951, p. 23-4)”.

Dessa forma então, o processo de desenvolvimento dos indivíduos está condicionado à sua interação entre si e com o meio em que atua, em outras palavras, o ambiente econômico e sociocultural apresenta-se como um fator decisivo, tendo em vista que quanto mais desprovido for o universo simbólico de um indivíduo, menores serão as probabilidades de um desenvolvimento pleno das suas funções psicológicas superiores.

A teoria marxista entende que as funções superiores do psiquismo humanos foram construídas historicamente, mesmo que estes estados iniciais não tenham sido conscientes. O ISD sustenta como sua principal tese que o surgimento das práticas de linguagem ou semióticas está intrinsecamente ligada à continuidade da evolução das espécies. As capacidades e o comportamento humano permitiram o surgimento das atividades coletivas, bem como dos instrumentos que eram necessários para a efetivação dessas atividades, como as ferramentas, e de instrumentos como os signos linguísticos que serviram para produção de um mundo social, econômico e semiótico.

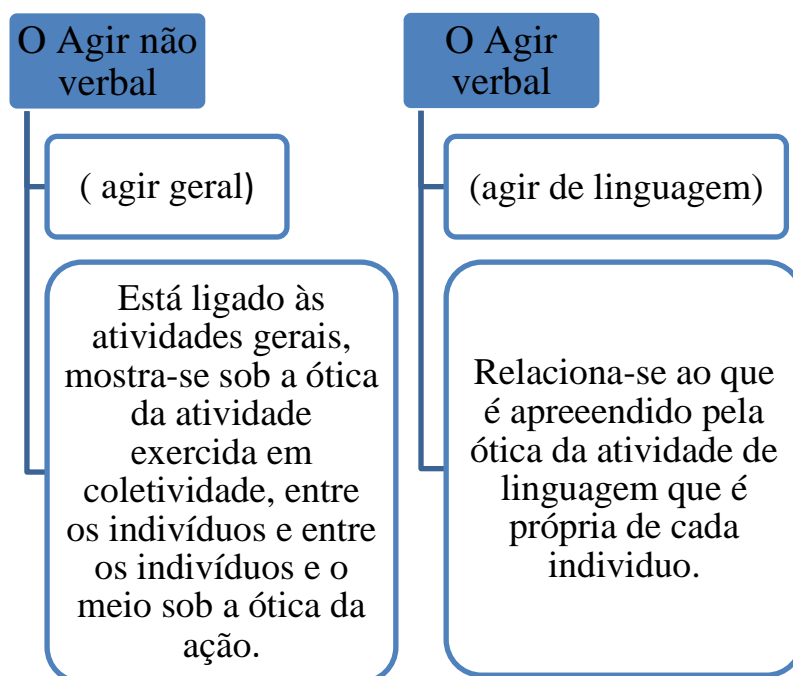
#### **2.4 O agir humano e a linguagem no Interacionismo Sociodiscursivo**

Para Bronckart (2006; 2008), ao analisarmos as condutas humanas, se faz necessário a compreensão sobre o agir coletivo, tendo em vista que é nessa esfera que o conjunto dos fatos sociais e as estruturas dos conteúdos do pensamento consciente das pessoas são construídos. O autor então elabora um quadro conceitual geral alusivo a



esse campo, distinguindo um agir não verbal chamado de agir geral e um agir verbal denominado de agir de linguagem, sendo o agir geral relacionado às atividades gerais e apreendido por meio dos ângulos das atividades coletivas (quadros de cooperação/colaboração que organizam as relações entre os indivíduos e o meio), e da ação (referente as relações entre indivíduos singulares). Com relação ao agir de linguagem, este se relaciona ao agir verbal, percebido sob o ângulo da atividade de linguagem, cujo encargo é conferido aos indivíduos singulares (cf: Bronckart 2006:137-139). A figura a seguir ilustra esses agires, de acordo com o ISD:

**FIGURA 11: Os agires de acordo no ISD**



Fonte: própria autoria, baseado em Bueno (2007, p. 67).

Na perspectiva do ISD, quando nos referimos ao agir, estamos então nos remetendo às inúmeras intervenções que podem advir do ser humano, Machado e Bronckart (2009) esclarecem que as expressões agir e actante são termos que acenam ao conjunto de condutas individuais a partir de atividades coletivas de trabalho e dos indivíduos que as realizam. Os autores fazem menção aos “objetos” das análises edificadas sobre os comportamentos observáveis dos seres humanos e são utilizados para se referir a qualquer interferência humana no mundo realizado por um indivíduo (agir individual) ou por vários (agir coletivo).

Nesse contexto, o actante que pode ser visto nos textos como ator ou agente. É ator quando age com uma gama de recursos que resultam do seu processo de aprendizagem dos pré-construtos, que são resultados da mobilização de capacidades e intencionalidades, podemos exemplificar o actante ator no papel desenvolvido pelo indígena quando este faz suas escolhas culturais porque possuem uma tradição forte e visam educar nela seus descendentes. É agente quando em um texto suas ações não tem implicação com intencionalidade ou motivação própria.

Citamos como exemplo uma situação em que o Governo precisa garantir aos indígenas escolas em razão da determinação da Lei de Diretrizes e Base LDB, para que assim possam se instruir em nossa cultura com as ferramentas corretas de nossa sociedade. Neste caso, os indígenas não são postos no texto como atores, mas apenas como agentes passivos recebendo a ação de outros (MACHADO; BRONCKART, 2009).

Em cada um dos exemplos, o indígena é representado no texto, por meio das escolhas linguísticas, de modo diferente: um ator que faz as suas próprias escolhas, no primeiro exemplo, e um agente que segue as escolhas e determinações feitas por outros, no segundo.

Para nos fazermos entender acerca do que leva o actante a agir, ou seja: os motivos, usaremos então, os exemplos discorridos por Bueno (2007, p. 67) no quadro abaixo:

**FIGURA 12: O que Motiva o Agir**

| Decorrem de determinações externas   | Decorrem da reflexão sobre as razões do agir  |
|--|---|
| <p>quando a ação é determinada pelo coletivo:<br/>           Ex: A Constituição Federal determina que são reconhecidos aos indígenas: organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam.</p> | <p>este tipo de ação é interiorizada no nível individual:<br/>           Ex: Acato as determinações da Constituição Federal acerca dos indígenas pois respeito a história desses povos originários.</p> |

Fonte: própria autoria, baseado em Bueno (2007, p. 67)

Nesse sentido Bueno (2007) também pontua baseado em Bronckart, acerca das intencionalidades do agir, onde temos as **finalidades**, que advém do coletivo e são por ele validadas (ex: “A Constituição determina o reconhecimento à organização social dos indígenas para que sejam respeitados o seu modo de vida”), as **intenções** que são as finalidades do agir interiorizadas pelo indivíduo ( ex:” Respeito a Constituição Federal pois trata-se da lei máxima do país”). Há ainda outros elementos constitutivos do agir como os **instrumentos** que se configuram como os recursos de ordem material ou remetem a tipificação disponível dentro do contexto (ex: Preciso ler a Constituição para tornar-me bom advogado) e por fim a autora cita os comportamentos atribuídos ao indivíduo ou as fontes mentais deste, nomeadas como **capacidades** (ex: Eu tenho grande facilidade em sintetizar artigos e incisos da Constituição Federal). Assim:

“...o agir sofre determinações sociais e envolve conhecimentos implícitos e explícitos, conflitos entre representações do próprio agente, conflitos entre representações de diferentes agentes, referentes aos elementos dos três mundos, confrontado entre elementos do mundo vivido e o conhecimentos formais do próprio agente” ( BUENO, 2007, p.72).

Em síntese, conforme Bronckart, na análise de um texto, podemos ver representado pelas palavras que:

Assim, qualquer ação implica um agente, que, ao fazer uma intervenção no mundo, mobiliza determinadas capacidades mentais e comportamentais que ele sabe que tem (um poder-fazer), determinados motivos ou razões que ele assume (o porquê do fazer) e determinadas intenções (os efeitos esperados do fazer); sendo que esses últimos parâmetros (capacidades, motivos e intenções) definem a responsabilidade assumida pelo agente em sua intervenção ou em sua ação (BRONCKART, 2012, p.19-20).

Para discutirmos melhor sobre a análise das palavras, ou seja, da linguagem no texto, exploraremos na próxima seção o modelo de análise do ISD.

## **2.5 O ISD e a análise da linguagem**

Para Bronckart (2004, p. 36), qualquer que seja o texto analisado, este possibilita uma elucidação de ações reunidas no intuito da construção dos modos de agir e ate mesmo para a morfogênese da ação. Os textos chamados de produções verbais pelo ISD se apresentam de diferentes formas, de acordo com a situação de comunicação realizada.

Desse modo, a situação de comunicação interfere na forma de interação, bem como na escolha da linguagem a ser empregada. Dessa forma, para se analisar um texto, é preciso considerar o seu contexto e o texto efetivamente produzido pelos locutores. Para isso, de acordo com Bronckart (2009), o método de análise empregado é descendente:

“[...] primeiro, a análise dos principais componentes dos pré-construídos específicos do ambiente humano; depois, o estudo dos processos de mediação sociossemióticos, em que se efetua a apropriação, tanto pela criança quanto pelo adulto, de determinados aspectos desses pré-construídos e, enfim, a análise dos efeitos dos processos de mediação e de apropriação na constituição da pessoa dotada de pensamento consciente e, posteriormente, no seu desenvolvimento ao longo da vida (BRONCKART, 2008, p. 111)”.

Nesse sentido, para o ISD é importante conhecer as condições de produção bem como a arquitetura de um determinado texto, em seu funcionamento e na forma como este foi organizado, juntando-se nesse contexto de análise as unidades linguísticas utilizadas “propriedades das condutas humanas” (BRONCKART 2009, p. 69).

Para analisar o agir nos textos, no ISD, procede-se a uma investigação que contemple as diferentes dimensões textuais, desde o seu contexto de produção, conteúdo temático, marcas linguísticas, Bronckart (2009), afirma que os textos são produções verbais efetivas, que irão assumir aspectos diversos, tendo em vista que, se articulam com situações de comunicações também diversas.

No que concerne à linguagem Vygotsky (2000) ressalta que se trata de um bem cultural assim como a escrita e a aritmética e que cujo domínio os seres humanos a tomarem pra si o fenômeno na sua essencialidade. Ainda segundo o autor, o homem é um ser cultural e a linguagem tem um papel central no desenvolvimento do indivíduo, bem como nas mediações que formam e transformam esse indivíduo.

É dentro desse contexto temático que nos debruçamos a fim de compreender como são percebidos e construídos os textos acerca da temática indígena que elegemos para esta pesquisa, nos valendo para tanto da metodologia de análise de textos do ISD.

O autor afirma que os textos são um correspondente empírico de gêneros textuais quando e de acordo com a situação de comunicação, levando em conta o contexto onde ela ocorre. Nesse sentido, toda situação de linguagem situada, seja ela oral ou escrita, constitui-se num texto, que tem um modo de organização de seu conteúdo, em que as frases são articuladas umas com as outras, isso tudo é determinado com as regras de composição que regem um dado gênero textual:

[Texto é] toda unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário. Consequentemente, essa unidade de produção de linguagem pode ser considerada como a unidade comunicativa de nível superior. (Bronckart, 1999, p. 71).

O autor esclarece ainda que o contexto de produção é muito importante, no que se refere à produção de um texto, pois há uma relação de interdependência com o meio em que é produzido, portanto o momento histórico tem grande influência na produção textual. Tal perspectiva, alicerçada na teoria de Bakhtin/Voloshinov (1988) que vê a real natureza da linguagem como uma interação socioverbal sendo, portanto, a linguagem muito importante na interação humana, pois o autor acredita ser o homem um ser essencialmente social. Sobre a arquitetura interna do texto nos valem de citação que melhor exemplifica como se dá essa análise:

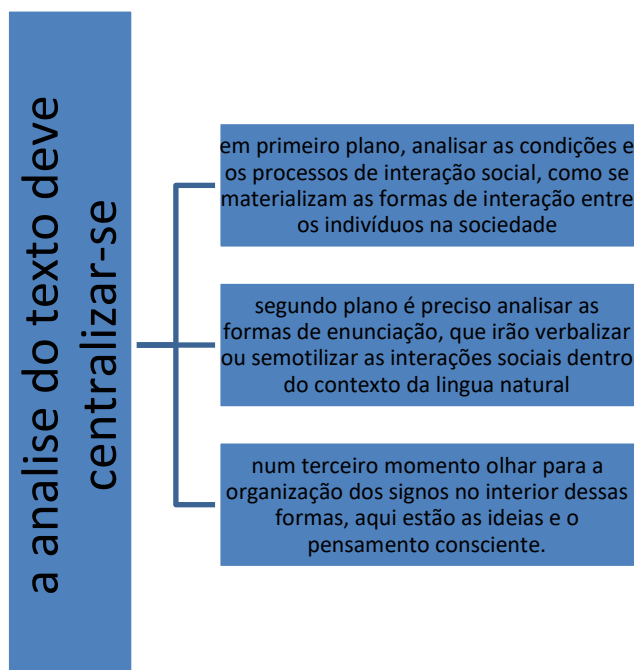
“Segundo Bronckart (1999), ao analisar um texto, em primeiro lugar, devem ser levadas em consideração as condições sociopsicológicas da produção dos textos e, em seguida, realizada a análise de suas propriedades estruturais e funcionais internas que ele denomina arquitetura interna (BUENO& MORETTO, 2013, p.242)”.

Para Bronckart (2006), a linguagem organiza as representações mentais e as imagens que são produtos de uma interação social que ocorre quando o indivíduo lê, ouve e vê sendo, portanto, a atividade de linguagem produtora de objetos de sentido. Ainda dentro de uma análise interacionista, Bakhtin (2006) reitera que todo enunciado tem um determinado destinatário e que este é a segunda pessoa num diálogo, onde a atividade mental do sujeito a forma como se expressa exteriormente, são advindos a partir da interação social. Assim, a linguagem é por sua ação social caracterizada.

Para Bakhtin (2006), há uma indissociação na relação que ocorre entre linguagem e sociedade, dessa forma qualquer texto produzido está em diálogo com outro texto, seja oral ou escrita, e objetiva sempre uma ação de quem está lendo. Os domínios ideológicos constituem as diferentes esferas da atividade humana, que de acordo com o autor irão dialogar entre si e produzir os gêneros discursivos, os vários tipos de enunciados relativamente estáveis. Há uma imensa variedade de gêneros discursivos em situações de comunicação oral ou escrita. Para Bronckart (2008, p. 75), “aos discursos apresentam sempre um caráter dialógico: eles se inscrevem em um horizonte social e se dirigem a um auditório social”. Reitera ainda que há três etapas a serem levadas em consideração num determinado texto:

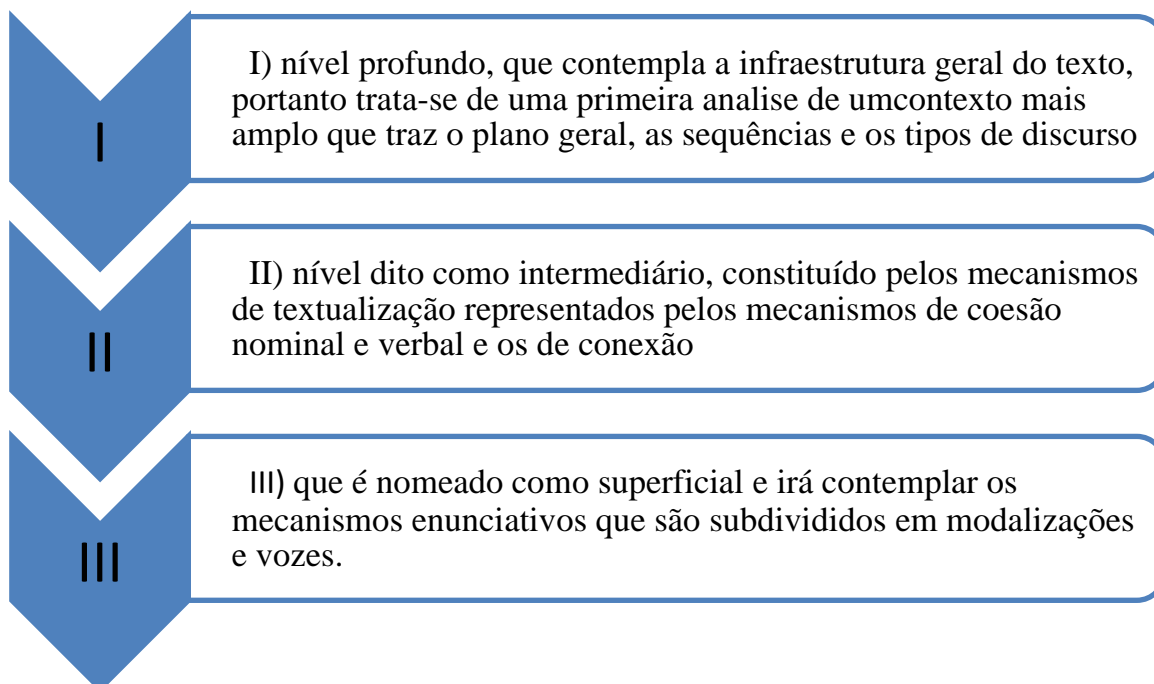
“- primeiro, as condições e os processos de interação social: em termos contemporâneos, as diversas redes e formas de atividade humana; - depois as “formas de enunciação”, que verbalizam ou semiotizam essas interações sociais no quadro de uma língua natural; - enfim, a organização dos signos no interior dessa formas, que, segundo o autor, seriam constituídos das ‘ideias’ e do pensamento humano consciente. (GUIMARÃES; MACHADO, 2007, p. 21)”.

A proposta é a de que primeiro seja analisado as condições de produção de um texto, as quais se referem ao “o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado” (BRONCKART, [1999] 2009, p. 93) e depois a infraestrutura textual, o que pode ser exemplificado pela figura a seguir:

**FIGURA 13: Procedendo a análise de um texto**

Fonte própria autoria baseado em Guimarães e Machado, 2007, p. 21.

O modelo de arquitetura textual do qual nos valem para dar conta desta pesquisa é denominado por Bronckart (1999) como folheado textual e está descrito na obra do autor intitulada Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo e está alicerçada na hipótese de que há níveis hierárquicos presentes em todos os textos assim descritos:

**FIGURA 14: Níveis Hierárquicos dos textos**

Bronckart defende que:

Concebemos a organização de um texto como um folhado constituído por três camadas superpostas: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos (BRONCKART, 2003, p. 119).

A prescrição de Bronckart (1999) sobre os três níveis se dá, primeiramente com a análise do plano global do texto, ou seja, o percurso analítico parte sempre de um contexto social de produção mais amplo, atentando para a forma como o texto está estruturado no que tange à apresentação dos conteúdos temáticos, partindo para a análise dos tipos de discurso, ou seja, quais as atitudes enunciativas que os produtores dos textos tomam e que podem ser depreendidas das marcas linguísticas empregadas.

Para Bronckart, há quatro tipos de discursos, resultantes do cruzamento das características de implicação / autonomia (verificável pela presença de dêiticos ou sua ausência) e conjunção/disjunção (verificável pela ancoragem em um tempo presente ou no pretérito, respectivamente).

Dando continuidade, o autor esclarece que são quatro os tipos de discurso: discurso interativo (conjunto e implicado), relato interativo (disjunto e implicado),



discurso teórico ( conjunto e autônomo) e a narração ( disjunto e autônomo). As sequências são divididas em seis categorias: a argumentativa, a dialogal, a descritiva, injuntiva, explicativa e narrativa e estão alinhadas à organização do conteúdo temático, seja esta linear ou sequencial.

Os mecanismos de textualização é que são responsáveis pela análise de como as ideias são articuladas, são eles que definem a coerência temática de um texto através dos conectivos, da coesão verbal através dos tempos verbais e da coesão nominal que trata das referências ligadas aos elementos do conteúdo temático.

A coerência pragmática do texto é dada no terceiro nível do folheado que trata das vozes e modalizações, os mecanismos de enunciação vão dar a direção a quem está lendo no texto no sentido de interpretação e posterior posicionamento a respeito do que foi lido. Para Bronckart (1999), a definição de autor é: “aquele que é responsável” quando falamos de vozes na produção textual. O enunciador muda seu papel social de acordo e conforme este interage no discurso.

Nesse sentido a visão bronckartiana define três vozes numa instância geral de enunciação que se seguem: a primeira seria a voz do autor, sendo esta voz proveniente do indivíduo que está na raiz da produção textual; seguindo para a segunda voz, temos a dos personagens, representados aqui pelos seres humanos ou entidades humanizadas, atores dos acontecimentos de um de um texto e por fim temos a terceira voz, constituída pelas vozes sociais, que podem ser de personagens que não irão intervir no percurso do tema e são representados pelos grupos sociais ou instituições. Nesta perspectiva, o autor é visto então como o agente da ação de linguagem:

“agente da ação de linguagem que se concretiza num texto empírico, é, aparentemente, responsável pela totalidade das operações que darão a esse texto seu aspecto definitivo [...]”. (BRONCKART, 1999, p. 320).

A combinação dessas vozes dá conta da existência de uma polifonia nos textos, termo criado por Bakhtin, que conceitua a multiplicidade de vozes que existem dentro de um texto e que estão fundamentadas em outros textos, ligando a polifonia à intertextualidade:

“Em toda parte é o cruzamento, a consonância ou a dissonância de réplicas do diálogo aberto com as réplicas do diálogo interior dos heróis. Em toda parte

um determinado conjunto de ideias, pensamentos e palavras passa por várias vozes imiscíveis, soando em cada uma de modo diferente (BAKHTIN, 2008, p. 308).”

Ainda em relação aos mecanismos enunciativos, é importante, conforme Bronckart (1999), perceber a relação das modalizações com os mundos representados. Vejamos a fala de Wittgenstein (1991) no intuito de partirmos para uma noção acerca dos mundos representados:

“As coisas, por si só, não têm sentido, pois elas ganham significado quando relacionadas com outras coisas”. Da mesma forma como não conseguimos pensar em algo fora do espaço e do tempo, "também não podemos pensar em nenhum objeto fora da possibilidade de sua ligação com outros" (WITTGENSTEIN, 1991, p. 121).<sup>15</sup>

Para o filósofo, o significado de algo depende que este esteja dentro de uma relação com outros objetos e em um determinado estado de coisas, sendo então condição para que qualquer objeto possa ser pensado. O mesmo ocorre com as palavras, que só tem significado dentro de um determinado contexto.

Devido ao seu estatuto de formas negociadas, os signos têm uma dimensão transindividual, veiculando representações coletivas do meio, estruturadas em configurações de conhecimento que são chamadas de mundos representados (BRONCKART, 1999, p. 33).

Partindo dessa definição, o indivíduo desenvolve a atividade de linguagem quando utiliza os conhecimentos pertencentes aos mundos objetivo, social e subjetivo, praticando então a atividade de linguagem a partir da avaliação das características desses mundos. É através da avaliação desses mundos que o agente passa a montar um contexto para suas ações: “tornando possível a avaliação das interações em curso, fazem estas últimas passarem do estado de acontecimento natural para o de atividade unificadora de ações significantes” (BRONCKART, 2006, p. 74). O mundo objetivo representado pelos parâmetros do ambiente em si, mundo subjetivo pelas características de cada indivíduo que esteja atuando na tarefa e por fim o mundo social que seria a forma como se organiza a tarefa, seguindo as regras do mundo social.

---

<sup>15</sup>Valemos-nos do filósofo Ludwig Wittgenstein (1889-1951), pela importante contribuição na virada linguística da filosofia, movimento que colocou a linguagem no meio da reflexão filosófica no século XX.

De acordo com o quadro teórico-metodológico do ISD, os leitores/pesquisadores e ouvintes não podem, entretanto ter acesso a real situação de representação de contexto interno de um agente- produtor, o que podemos é formular hipóteses acerca da situação efetiva do agente no momento da produção. Sobre os planos físico e subjetivo:

“No plano físico, o texto “resulta de um comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo”“. No plano sociossubjetivo, “a produção textual inscreve-se no quadro de uma forma de interação comunicativa que implica o mundo social (normas, valores, regras, etc.) e o mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir)” (BRONCKART, 2003, p. 93).

Nesse sentido, quando os conhecimentos são mobilizados pelos mundos representados, estes vão se refletir nas modalizações que estão presentes no texto por meio de um posicionamento enunciativo que retrata opiniões, julgamentos, avaliações e comentários pronunciados pelas vozes, ou seja, pelas instâncias comunicativas acordadas com o conteúdo temático.

As modalizações são divididas por Bronckart (1999) em: lógica, deôntica, apreciativa e pragmática.

- (i) Modalizações lógicas são avaliações apoiadas “em critérios (ou conhecimentos) elaborados e organizados e organizados no quadro das coordenadas formais que definem o mundo objetivo, e apresentam os elementos de seu conteúdo do ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados, (...), possíveis” (BRONCKART, 1999: 330). Exemplos: advérbios (talvez, necessariamente), verbos no futuro de pretérito (produziria) e estruturas oracionais (É evidente que).
- (ii) Modalizações deônticas são avaliações apoiadas “nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do mundo social, apresentando os elementos do conteúdo como sendo do domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso” (BRONCKART, 1999: 331). Exemplos: verbos no presente (deve, não deve, posso, não posso), estruturas oracionais (É lamentável que).
- (iii) Modalizações apreciativas são avaliações que procedem “do mundo subjetivo da voz que é a fonte desse julgamento, apresentando-os como benéficos, infelizes, estranhos, etc., do ponto de vista da entidade

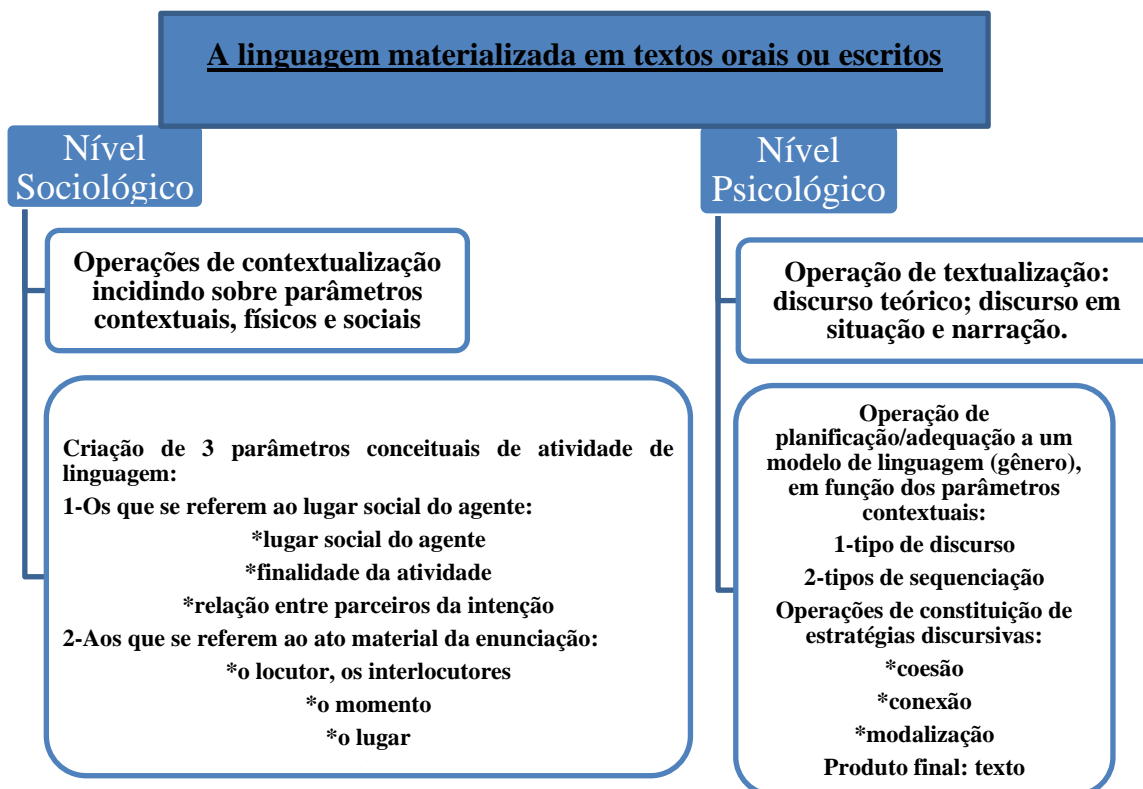
avaliadora” (BRONCKART, 1999: 332). Exemplos: advérbios (felizmente, infelizmente), expressões de interjeição (ai de mim!).

- (iv) Modalizações pragmáticas “contribuem para a explicitação de alguns aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (...) em relação às ações de que é o agente, e atribuem a esse agente, intenções, razões (...), ou ainda, capacidades de ação.” (BRONCKART, 1999: 332). Exemplos: verbos que atribuem uma ação a outro (quis, , pretendeu, procurou, tenta,)

Ainda de acordo com o autor, há textos que não contêm nenhum tipo de modalização, como enciclopédias e manuais, ao passo que nos manuais de história e artigos científicos, por exemplo, as modalizações podem ser frequentes tendo em vista que esse tipo de texto traz um campo amplo de possibilidades de discussão, avaliação e possíveis debates. Sendo assim a função das modalizações depende do gênero textual.

Ante ao que foi exposto acerca dos níveis de análise de um texto e retomando a compreensão sobre as condições, o lugar de produção, nos valem da esquematização proposta por Nascimento e Cristóvão (2006):

**FIGURA 15: Materialização da linguagem em textos**



Fonte: Nascimento & Cristóvão (2006)

No próximo capítulo, apresentaremos os procedimentos teórico-metodológicos que adotamos para a realização de nossa pesquisa.

## CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentaremos os procedimentos metodológicos que adotamos para nossa pesquisa, iniciando pelo contexto de coleta dos dados.

### 3.1 Objetivos da Pesquisa

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar como o indígena é apresentado, por meio da linguagem, em diferentes textos orientadores do agir humano.

São os seguintes os objetivos específicos:

- Investigar como o indígena é apresentado na Constituição Federal, em dois artigos: 231 e 232, os quais abordam a questão indígena;
- Depreender como o indígena é apresentado no documento que orienta a educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- Analisar como o indígena é apresentado em livros didáticos de Língua Portuguesa da Coleção Buriti Mais-Editora Moderna destinada aos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental I;
- Discutir as relações dos resultados nesses diferentes textos.

### 3.2 A seleção dos textos para análise

Nesta pesquisa, partimos da premissa que a história do Brasil é e sempre foi contada de modo eurocêntrico e apesar dos costumes, língua e culinária dos povos indígenas estarem tão presentes na sociedade brasileira, ainda perdura um processo de invisibilidade, de indiferença e preconceito relacionado aos povos originários que remonta desde os idos coloniais, numa relação de dominação, assimilação cultural forçada, desapropriação de terras, genocídio, tentativa de escravização e violência.

Nosso objetivo de pesquisa é de investigar como o indígena é apresentado por meio da linguagem, em diferentes textos orientadores do agir humano.

Acreditamos que a apresentação do indígena, nesses textos, CF/88, BNCC e livro didático, acontece a partir de um discurso dominante, e acarreta um processo de invisibilidade dos povos originários que, em lugar de amenizar o estranhamento da sociedade hegemônica em relação aos indígenas com seus traços culturais e identidade histórica-contemporânea, contribui ainda mais para com a forma in-excludente, para o (re)forço e continuidade do preconceito, da estereotipação e do estabelecimento das fronteiras étnico-culturais ao invés de extirpá-las .

Traçamos um recorte temporal que se inicia após a promulgação da CF/88, também chamada de Constituição Cidadã, essa escolha se sustenta a partir da premissa de que objetivamos pesquisar o indígena em textos (BNCC e Livro Didático) partindo do pressuposto que é a partir da promulgação da CF/88 que os povos originários veem pela primeira vez na história do país, seus direitos contemplados.

No que concerne aos povos originários, as legislações e os materiais de cunho didático, sejam estes livros didáticos, manuais ou cartilhas sempre estiveram a serviço da ideologia do não- indígena, configurando-se como dispositivo ideológico de controle dentro do ambiente escolar e que acabam por funcionarem como veículos de circulação de ideias, valores e comportamentos que se deseja, serem ensinados.

Diante dessa premissa, os textos escolhidos para análise desta pesquisa estão intrinsecamente ligados à legislações/normas (CF/88 e BNCC) que de certa forma, irão ditar comportamentos (in) convenientes à questão da representação dos povos originários por meio do livro didático, coleção Buriti Mais de Português, da Editora Moderna.

A seleção desta Coleção se deu baseada em alguns critérios:

- A coleção analisada deveria compor o acervo de coleções de LDLP aprovados pelo PNLD;
- A coleção deveria ter uma distribuição de grande monta, em todo território nacional. Neste caso, esta foi uma das coleções mais vendidas, conforme dados do MEC;
- Estar direcionada a alunos do Ensino Fundamental I em detrimento do objetivo da pesquisa ser depreender que olhares são lançados sobre os povos originários em diferentes textos, visto que determinamos nesse elenco textos oriundos da CF/88 e da BNCC que são direcionados a outro público leitor, optamos por escolher a Coleção Buriti Mais, destinada aos alunos em processo de alfabetização do Ensino Fundamental I;
- Abro aqui um parêntese, filiando-me ao que afirma Bronckart (1999) que todos os processos de desenvolvimento humano se efetivariam com base nos pré-construídos humanos, ou seja, nas diferentes construções sociais que já existem em uma

determinada sociedade, daí a importância de desde já nos anos iniciais os alunos possam ter acesso a material didático-pedagógico a fim de crescerem com construções sociais que contribua para reflexão sobre a temática indígena.

- Além disso, acreditamos que nesta etapa do Ensino Fundamental os alunos estão menos escolarizados que os dos anos finais, portanto teriam relativamente, menos experiências com práticas de leitura e escrita, o que nos leva a pensar na importância de um material lúdico que incentive a diversidade de experiências.

### 3.3 Os procedimentos de análise dos textos

Na análise dos textos, adotamos os procedimentos oriundos do quadro teórico-metodológico do ISD. Dessa forma, procuramos contemplar: o contexto de produção, o conteúdo temático e a arquitetura textual como infraestrutura textual (plano geral do conteúdo temático, tipos de discurso, tipos de sequências), os mecanismos enunciativos (conexão, coesão nominal e verbal) e os mecanismos enunciativos (modalização e vozes), mas na apresentação dos resultados elegemos alguns critérios que nos ajudaram a atingir os nossos objetivos. Na interpretação dos resultados, articulamos as discussões do ISD com os estudos sobre as questões indígenas a partir de vários estudiosos.

#### QUADRO 7 : Objetivos e procedimentos de análise

| <b>Objetivo</b>  | <b>Texto analisado</b>           | <b>Critérios de análise</b>  |
|--|----------------------------------|--|
| <b>Investigar como o indígena é apresentado na Constituição Federal, em dois artigos: 231 e 232, os quais abordam a questão indígena</b> | <b>Artigos 231 e 232</b>         | <b>Contexto de Produção<br/>Conteúdo Temático<br/>Actante (agente e ator)</b>  |
| <b>Depreender como o indígena é apresentado no documento que orienta a educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</b>  | <b>Excertos sobre o indígena</b> | <b>Contexto de produção<br/>Conteúdo temático<br/>Coesão nominal (seleção e posição lexical)<br/>Actante (agente e ator)</b> |
| <b>Analisar como o indígena é</b>  | <b>Excertos sobre o indígena</b> | <b>Contexto de produção</b>  |



|   |  |  |
|---|--|--|
| <p>apresentado em livros didáticos de Língua Portuguesa da Coleção Buriti Mais-Editora Moderna destinada aos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental I</p> |  | <p>Conteúdo temático<br/>Actante (agente e ator)</p> |
| <p>Discutir as relações dos resultados nesses diferentes textos.</p>  | <p>Artigos 231 e 232<br/>Excertos sobre o indígena da BNCC<br/>Excertos sobre o indígena do Livro didático Buriti Mais</p> | <p>Todos os critérios anteriores</p>                 |

### 3.4 Etapas da pesquisa

Definimos algumas etapas que foram seguidas para dar cabo à metodologia escolhida, para tanto a coleta, análise e a discussão dos dados da pesquisa obedeceram a procedimentos distintos que trataremos a seguir:

- Pesquisa em bibliografia pertinente;
- Pesquisa documental;
- Seleção dos enunciados para constituição do *corpus*
- Análise e interpretação dos dados;
- Apresentação dos resultados obtidos, que será feita nos próximos capítulos

### 3.5 - Metodologia utilizada na Análise dos textos: CF/88-BNCC-Livro didático

A princípio decidimos que seria necessário definir quais os descritores que iríamos utilizar para direcionar nossa busca em cada texto no intuito de unificarmos a pesquisa onde elegemos:

- Questão indígena
- Indígena
- Povos originários
- Índios

Ressaltamos que os descritores foram utilizados nos três textos analisados, aos quais já nos referimos CF/88, BNCC e Livro didático, e elegemos alguns critérios para inclusão desses descritores, tais como:

- Texto-Sumário
- Texto-Resumo
- Texto-Material de apoio ao professor;
- Texto com relação direta aos descritores
- Texto que apresente expressamente as palavras índio, indígena, povos originários e/ou questão indígena.

Apresentamos a seguir os quadros que mostram os dados coletados em cada texto analisado, cujas palavras-chaves foram índio, indígena, povos originários e/ou questão indígena. Daremos início como quadro da CF/88<sup>16</sup> que mostra de que forma o documento está dividido:

---

1) <sup>16</sup>Composta por 579 paginas, atualizadas até a Emenda Constitucional 105/19, Aprovada pela Assembleia Nacional Constituinte em 22 de setembro de 1988 e promulgada em 5 de outubro de 1988.

**QUADRO 8: Composição da Constituição Federal/88**

| CF/88 – 578 Páginas   |
|---|
| <i><b>Título I — Princípios Fundamentais</b></i>  |
| <i><b>Título II — Direitos e Garantias Fundamentais</b></i>   |
| <i><b>Título III — Organização do Estado</b></i>  |
| <i><b>Título IV — Organização dos Poderes</b></i>   |
| <i><b>Título V — Defesa do Estado e das Instituições Democráticas</b></i>   |
| <i><b>Título VI — Tributação e Orçamento</b></i>  |
| <i><b>Título VII — Ordem Econômica e Financeira</b></i>   |
| <i><b>Título VIII — Ordem Social (Do artigo 193 ao 232<sup>17</sup> são tratados os temas relacionados ao bom convívio e desenvolvimento social do cidadão, como deveres do Estado, a saber: seguridade social (saúde pública, previdência social e assistênciasocial); educação, cultura e esporte; ciência e tecnologia; comunicação social; meio ambiente; família (incluindo nesta acepção crianças, adolescentes e idosos); e populações indígenas.)</b></i> |
| <i><b>Título IX – Das disposições constitucionais gerais</b></i>  |
|   |
|   |

Fonte: própria autoria com base na CF /88-

[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf)

<sup>17</sup>Os artigos 231 e 232 referem-se à questão indígena

O Título VIII – da Ordem Social, encontramos os artigos 231 e 232 que tratam exclusivamente de questões relacionadas aos povos indígenas. Ao procedermos a busca no documento da CF/88, foram encontramos a palavra indígena(s) 13 vezes na versão já atualizada de 2019, e a palavra Índio/Índios, 10 ocorrências.

No texto que refere-se a BNCC, utilizamos a mesma metodologia, onde encontramos:

#### **QUADRO 9: Composição da Base Nacional Comum Curricular - BNCC**

|                                 |  |
|---------------------------------|--|
| Páginas                         | 472  |
| Ano Homologação                 | 2017   |
| Abrangência                     | ED. Infantil; EF e EM  |
| Divisão                         | Introdução; A Estrutura da BNCC; A Etapa da Ed. Infantil; A Etapa EF; A Etapa do EM.   |
| Áreas do Conhecimento           | Área de Linguagens, Área de Matemática; área de Ciências da Natureza; Área das Ciências Humanas; Área do Ensino Religioso; Área de Linguagens e suas Tecnologias; Área da Matemática e suas tecnologias; Área da Ciência da Natureza e suas tecnologias e área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. |
| Áreas Associadas às Tecnologias | Exclusivas do EM   |
|                                 |  |
|                                 |  |

Fonte: própria autoria com base na BNCC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020).

Ao procedermos a análise do texto BNCC, verificamos que ao buscarmos pelas palavras-chaves: índio, indígena, questão indígena e povos originários, nossa busca resultou nos seguintes dados abaixo elencados:

**QUADRO 10: Ocorrência das palavras índio/indígena no texto da BNCC**

| Seção de Ocorrência  | Quantidade de vezes            |
|----------------------|--------------------------------|
| Introdução           | 15 (sendo 7 em nota de rodapé) |
| Língua Portuguesa    | 3                              |
| Artes                | 3                              |
| Educação Física      | 16                             |
| Ciências da Natureza | 1                              |
| Geografia            | 5                              |
| História             | 31                             |
| Ensino Religioso     | 1                              |

Fonte: própria autoria baseado em dados do Grupo ALTER-LEGE – documento de resultado de pesquisa coletiva (2019).

Um dado relevante, que nos parece pertinente salientar, é que o componente curricular em que as palavras-chaves foram mais citadas são História, e Educação Física respectivamente. Tal fato nos causou estranheza tendo em vista a grande contribuição dos povos originários para preservação de matas e florestas do nosso país, que importa enfatizar, é um país de dimensões continentais, cujo território é coberto pela maior floresta tropical do planeta, a floresta Amazônica, cuja extensão é de cerca de 5 milhões de quilômetros quadrados, ocupando 60% do território do Brasil, onde abrange os Estados do Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Maranhão, Pará, Roraima, Rondônia e Tocantins.

O próximo texto a sofrer análise é o do Livro didático, por meio da Coleção Buriti Mais – EF I, da Editora Moderna, onde o componente curricular analisado é o de Língua Portuguesa, A escolha da referida coleção se deu após definirmos alguns critérios para que a mesma fosse elegível à pesquisa, tais como:

- Compor o acervo de coleções de LDLP e ser aprovada pelo PNLD;
- Incluir a distribuição à nível nacional

- Trazer como objetivo o EF 1

A seguir, trazemos um quadro apresentando os dados apurados acerca da Coleção:

#### QUADRO 11- Apresentação da Coletânea

| Coletânea Buriti Mais EF1 |  |
|---------------------------|--|
| Livros                    | 5 volumes – 1º ao 5º ano EF1 - (Manual do Professor está presente em cada volume)  |
| Componentes Curriculares  | 6 - Ciências, História, Geografia, Matemática, Interdisciplinaridades e Português. |
| Editora                   | Moderna  |
| Edição                    | 2017   |
| Período de utilização     | 2019-2022  |
|                           |  |

Fonte: própria autoria baseada na Coleção Buriti Mais.

Dos dados auferidos foi possível extrair os seguintes resultados:

#### QUADRO 12: Ocorrência das palavras chave índio/indígena na Coleção Buriti Mais

| Coleção Buriti Mais EF1 | Ocorrência das palavras-chaves                                       |
|-------------------------|--|
| Livro 1                 | 0  |
| Livro 2                 | 1 “índio” (pagina 202 (MP)   |
| Livro 3                 | 3 “índio, indígena” (página de ocorrência nº 100 MA)                 |
| Livro 4                 | 4 “indígena, indígenas ( página de ocorrência nº 37(MP) e 62-63 (MA) |
| Livro 5                 | 0  |
|                         |  |

Fonte: própria autoria baseada na Coleção Buriti Mais (MA – manual do aluno; MP – manual do professor).

Para melhor nos fazermos entender, esclarecemos ao leitor que ao realizarmos a busca dos descritores na Coleção Buriti Mais, foi levado em conta as palavras-chave

por nós já descritas e o quadro acima resume os resultados obtidos nesta busca. Apuramos que na referida Coleção há outros formatos de comunicação como os textos multimodais apresentados como capa de jornal, ilustração de história infantil, por exemplo, que dialogam e mantêm certa intertextualidade de alguma forma com a questão indígena e que serão alvo específico de análise no capítulo destinado à Coleção Buriti Mais.

No próximo capítulo abordaremos o indígena e sua apresentação na CF/88, procurando dialogar com a importância da legislação na (des)construção dessa representação, por meio da análise dos artigos 231 e 232 que tratam especificamente da questão indígena.

## CAPÍTULO 4 - O INDÍGENA NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL

Não me queriam deixar entrar no Congresso. Pediram documento. Minha orelha furada - esse é o documento (RAONI MENTUKTIRE *apud* LACERDA, 2008, p. 206).<sup>18</sup>

Iniciamos aqui com a fala do Cacique Raoni, indígena pertencente à etnia Kaiapó do Estado de Mato Grosso, em resposta ao ser barrado na entrada do Congresso Nacional por ocasião da Assembleia Constituinte. Líder indígena reconhecido mundialmente por seu papel na luta dos povos originários amazônicos é uma referência às novas gerações e um articulador desde a mobilização na Assembleia Nacional Constituinte, perpassando pelo posicionamento contrário à construção da Usina de Belo Monte, no Estado do Pará, invariavelmente sempre presente nas lutas ligadas ao meio ambiente e aos direitos dos povos originários.

Neste capítulo, visamos apresentar trazer os resultados de nossa investigação sobre como o indígena é apresentado, ou seja, as interpretações e avaliações, sobre a figura do indígena, construídas em dois artigos, 231 e 232 da Constituição Federal. Por essa razão iniciamos com a fala do cacique Raoni, num contexto em que pela primeira vez na história do nosso país, grupos indígenas de várias etnias, reuniram-se sob a forma de um movimento social para reivindicar por seus direitos dentro do Congresso Nacional.

Organizamos nosso capítulo em três seções. Na primeira, focamos na Constituição Federal de 1988 e seu contexto. Na segunda, apresentamos a análise dos artigos 231 e 232 na Constituição Federal de 1988 que tratam dos direitos dos povos originários ou povos indígenas como são tratados no referido documento.

A Constituição Federal, também chamada Carta Magna, constitui-se num conjunto de regras de governo que irão reger o ordenamento jurídico do nosso país. A Constituição em vigor foi promulgada em outubro de 1988 e apresenta-se como a sétima do país, marcando a partir de então um processo de redemocratização após um período de regime militar, ocorrido entre 1964-1988.

Para muitos, promove um marco histórico no âmbito das relações entre o Estado, a sociedade brasileira e os povos indígenas, pois é, na Constituição de 88 que são garantidos os direitos ao respeito, proteção e à cultura dos povos originários do nosso

---

<sup>18</sup>Fala de Raoni Mentukire na Assembleia Nacional Constituinte de 1988.



território, assegurando que o indígena tem direito ao respeito à sua cultura e tradições, sua forma de reprodução social, enfim a maneira como age e interage socialmente.

“A Constituição de 1988, superando a perspectiva assimilacionista que marcara toda a legislação indigenista precedente, e que entendia os índios como uma categoria étnica e social provisória e transitória, apostando na sua incorporação à comunhão nacional, reconhece a pluralidade cultural e o Estado brasileiro como pluriétnico. Delineia-se, assim, um novo quadro jurídico a regulamentar as relações entre o Estado e a sociedade nacional e os grupos indígenas. A estes se reconhece o direito à diferença cultural, isto é, o direito de serem índios, reconhecendo-lhes sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições” (BRASIL, 2013, p. 358).

#### **4.1 A denominação: índios, indígenas ou povos originários e sua diversidade étnica.**

“Do meu ponto de vista, a palavra índio perdeu o seu sentido. É uma palavra que só desqualifica, remonta a preconceitos. É uma palavra genérica. Esse generalismo esconde toda a diversidade, riqueza, humanidade dos povos indígenas (Daniel Munduruku).”

Consideramos relevante iniciarmos com a fala do autor indígena Daniel Munduruku (1997), acerca da denominação índio ou indígena. Concordamos que uma palavra muda muita coisa e que o termo indígena diz muito mais a respeito dos povos originários do que a palavra índio. Ao nos referirmos aos povos originários de indígenas, estamos de acordo que eles são os povos originários desta terra, os que estavam aqui antes dos outros.

Importante se faz salientarmos que nesta pesquisa nos valem das expressões indígena, povos indígenas ou povos originários para nos referir aos indivíduos dos diferentes e diversos grupos étnicos “nativos” brasileiros, conscientes que somos das ambiguidades desta denominação. Valemo-nos de Oliveira (2003, p.27) para justificar que, ao tentar “substituí-la nesse momento implicaria outra invenção”. Estamos de acordo com o autor quando este diz “Reconheço que é uma denominação comprometida com determinado olhar e que cada grupo dessa etnia tem características culturais próprias, como cada um de seus membros tem especificidades individuais”.

Os povos originários de acordo com Brand (2010) são “eticamente diferentes”, sujeitos com saberes, fazeres, visão e experiências históricas diferentes das entendidas como universais. Isso se dá em detrimento de terem eles uma lógica diferente para se

relacionarem com o mundo, com uma cosmovisão própria, e por isso foram e ainda são subjugados e postos às margens da sociedade. Grupioni (1995, p. 19), salienta que “os índios não são apenas diversos entre nós, são também diversos entre si”. Entendemos que cada povo indígena tem um lugar de pertencimento, esse lugar é a sua etnia que corrobora para firmar a identidade de cada povo, de cada indivíduo.

Na próxima seção, abordaremos a análise questão indígena na legislação brasileira desde a época da colonização enfatizando a luta desses povos pelo reconhecimento de seus direitos.

#### **4.2 A CF/88 e seu contexto**

O contexto sócio-histórico para o ISD é importante, pois e são as condições de produção de um texto e o suporte em que este circula é que irão determinar seu sentido. Partindo dessa premissa, o contexto histórico de produção da CF/88 se faz essencial no entendimento das vozes escolhidas e modalizações presentes, bem como as escolhas linguísticas na elaboração da Carta Magna.

Sendo assim o contexto sociointeracional mais amplo nos remete aos acontecimentos históricos que levaram a elaboração da CF/88. Dentro do contexto histórico de produção da CF/88 há participação ativa dos povos originários nos bastidores da Assembleia Nacional Constituinte. As comunidades ou seus representantes não foram convidados a participar da redação dos artigos 231 e 232, contudo a participação dos indígenas nesse processo se deu de outra maneira, através de manifestações realizadas nos corredores e gabinetes dos constituintes.

Nesse sentido, é importante ressaltarmos de que forma os povos originários se organizaram para pressionar deputados e senadores a ouvirem suas reivindicações na busca de direitos e garantias na nova Constituição.

De acordo com Bastos Lopes (2014), foi graças à União das Nações Indígenas<sup>19</sup> (UNI), criada num momento de redemocratização do Brasil, que a participação dos povos originários na Assembleia Constituinte fez-se ativa. A autora realizou entrevistas com duas lideranças indígenas, Ailton Krenak e Álvaro Tukanoque participaram da

---

<sup>19</sup>O processo de construção da UNI ocorreu no Seminário de Estudos Indígenas de Mato Grosso do Sul, realizado entre os dias 17 e 20 de abril de 1980, reunindo representantes de 15 etnias concentradas em sua maior parte nas regiões centro-oeste e sul. Neste, as 15 etnias ali presentes elegeram para primeira diretoria, Domingos Veríssimo Marcos (Terena) e como vice-presidente Marçal de Souza (Guarani). <https://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/view/41524/29955>

criação da UNI e que estiveram à sua frente como líderes na época do período pré-constituinte e ressalta a importância da articulação desses povos para se fazerem ouvir: “... Mas fazer o movimento indígena é testar nossa capacidade de organização para articular nosso povo. E o movimento foi para buscar os líderes tradicionais, lutar contra a ditadura e fazer a nova Constituição. (ÁLVARO TUKANO, julho de 2010)”.

A articulação dessa coisa que chamam de movimento indígena foi como uma revoada de pássaros sabe? Uma revoada de pássaros que se encontram e depois vão embora. Se você perguntar a um índio, ele dirá que nunca existiu movimento indígena. [...] Mas não houve movimento indígena, o que houve foi o índio que se movimentou. Essa foi uma característica de como nos organizamos naquele tempo. Ailton Krenak (In: SÁVIO, 2015, p. 220).

O líder indígena Ailton Krenak, através de sua fala, mostra como se deu o protagonismo indígena no tocante ao processo de elaboração da constituinte, de uma forma metafórica faz cair por terra a visão de inércia desses povos perante a elaboração da CF/88, articulando-se a um contexto histórico onde o indígena cresce como protagonista político-indigenista, relacionado a um contexto maior de redemocratização do Brasil, após um período considerável de ditadura militar, onde fervilhavam discussões e lutas por direitos civis.

Diante do exposto, nos é lícito afirmar que a UNI foi a entidade responsável pela organização do movimento indígena, pela articulação entre lideranças indígenas no objetivo comum de se fazerem ouvir à época da pré-constituinte, portanto não houve neutralidade por parte dos povos originários:

A caravana nordestina juntou-se aos Kayapó ali presentes desde o primeiro turno de votações e mais uma centena de indígenas chegados do sul, centro-oeste e norte do país, a exemplo dos Kaingang, Guarani, Xavante e Xerente. Divididos em grupos, os representantes de cada etnia voltaram a percorrer os gabinetes dos parlamentares e a executar suas danças e rituais nos corredores do Congresso (LACERDA, 2008; BASTOS LOPES, 2011).

Dando seguimento à análise do contexto sociointeracional mais amplo, via-se que o Brasil enfrentava à época da elaboração da CF/88 um momento histórico peculiar, de muita insatisfação popular causada por direitos reprimidos que vinham desde a Proclamação da República, e para ilustrar melhor essa ideia, recorreremos ao ano de 1964 onde é interrompido o processo democrático no país com a intervenção militar, onde o

povo é impedido de votar e escolher seu presidente, além de perseguições políticas a quem se oponha ao regime militar, destacamos também a falta do direito de ir e vir, exílio e prisões também são parte desse cenário.

Após 21 anos de regime militar inicia-se o processo de redemocratização, e nesse ambiente cultural iniciam-se as tratativas para nova constituição federal. O discurso do então deputado federal Ulisses Guimarães, participante da Assembleia Constituinte diz muito sobre os anseios da população por direitos e liberdade: *“A Constituição pretende ser a voz, a letra, a vontade política da sociedade rumo à mudança. Que a promulgação seja nosso grito: Muda para vencer! Muda, Brasil!”*.

O presidente do Brasil na época era José Sarney que havia tomado posse após a morte de Tancredo Neves, eleito indiretamente após a derrota do Movimento Diretas Já<sup>20</sup>. Decorridos dezenove meses de Assembleia Constituinte, e promulgada a Constituição de 1988, também chamada de Constituição Cidadã, sendo uma das mais extensas constituições já escritas, contando com mais de 1,6 dispositivos e 245 artigos. Acreditamos ser de grande importância esse levantamento sócio histórico em razão da importância da CF/88 para as questões ligadas à busca de direitos e garantias civis que os artigos 231 e 232 vêm trazer aos povos originários, como veremos mais adiante quando falaremos sobre os níveis que compõem o folheado textual.

O contexto de produção da CF/88, temos como emissores físicos os parlamentares, deputados e senadores, imbricados no papel social de representantes de uma sociedade, eleitos pelo voto direto<sup>21</sup>, atuando no poder legislativo como principais atribuições a elaboração das leis, proceder à fiscalização contábil, financeira, orçamentária, operacional e patrimonial da União e das entidades da Administração direta e indireta. Prosseguimos com os interlocutores físicos, a própria assembleia, jornalistas e público presente na câmara, já como interlocutores sociais temos a população brasileira que na época estava na casa de 143,6 milhões de habitantes, segundo o IBGE.

---

<sup>20</sup>Trata-se de um movimento político suprapartidário que surgiu durante o final do governo presidencial do general João Figueiredo, em maio de 1983, que exigia a realização de eleições diretas para a presidência da República. (FERREIRA & DELGADO, 2003).

<sup>21</sup>No período compreendido entre a ditadura de Vargas e os governos militares, o Brasil permaneceu nove vezes sem poder escolher pelo voto direto o presidente da República, sendo que durante a República, tivemos 34 presidentes mas somente 16 foram eleitos pelo voto direto.

O lugar de produção da CF/88 foram as dependências da Câmara e do Senado Federal, em Brasília.

### **4.3 Análise dos artigos 231 e 232 da CF/88**

A Constituição Federal é composta por 579 paginas, atualizadas até a Emenda Constitucional 105/19, Aprovada pela Assembleia Nacional Constituinte em 22 de setembro de 1988 e promulgada em 5 de outubro de 1988. Está dividida em nove títulos:

*Título I — Princípios Fundamentais*

*Título II — Direitos e Garantias Fundamentais*

*Título III — Organização do Estado*

*Título IV — Organização dos Poderes*

*Título V — Defesa do Estado e das Instituições Democráticas*

*Título VI — Tributação e Orçamento*

*Título VII — Ordem Econômica e Financeira*

*Título VIII — Ordem Social (Do artigo 193 ao 232 são tratados os temas relacionados ao bom convívio e desenvolvimento social do cidadão, como deveres do Estado, a saber: seguridade social (saúde pública, previdência social e assistênciasocial); educação, cultura e esporte; ciência e tecnologia; comunicação social; meio ambiente; família (incluindo nesta acepção crianças, adolescentes e idosos); e populações indígenas.)*

*Título IX — Disposições Constitucionais Gerais*

A parte relativa aos indígenas encontra-se no Título VIII, Da ordem social, onde encontramos os seguintes temas organizados em capítulos: I. Disposição geral, II. Da Saúde, III.

Conforme o capítulo I, Disposição geral, neste título VIII, compreende-se que “A ordem social tem como base o primado do trabalho, e como objetivo o bem-estar e a justiça sociais”.

Contudo, chama a atenção o fato de que haja um capítulo VII para tratar do bem-estar e da justiça social relativa à família, à criança, ao adolescente, ao jovem e ao idoso e, em separado, só no capítulo VIII, trata-se Dos Índios. Não teriam entre os indígenas

também famílias, crianças, adolescentes, jovens ou idosos? A necessidade de separação já indicaria um olhar que não os inclui entre o que seria a sociedade brasileira?

No Capítulo VIII, Dos Índios, a palavra indígena(s) aparece treze vezes e índio(s) dez vezes, vale lembrar que a versão analisada é a 2019, o texto é escrito em discurso teórico, ou seja, sem marcas de implicações dos produtores do texto, seguindo o padrão dos textos jurídicos a palavra indígena/índio se faz presente no texto por cinco vezes. Dessa forma, reafirma-se na materialidade linguística que o enunciador que fala no texto não seriam as pessoas com seus interesses, mas a LEI, simulando certa neutralidade, já que o foco são apenas as determinações legais. Contudo, em uma análise mais detalhada para ver como a figura do indígena é posta em cena e quem seria o protagonista do agir nesse capítulo, percebemos que essa neutralidade não existe. *Em todas as aparições, não é o indígena o actante, e sim um receptor da ação realizada pelo Estado.*

Art. 231. **São** reconhecidos aos índios 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.

§ 1º - **São** terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2º - As **terras tradicionalmente ocupadas pelos índios** destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3º - O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivadas com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4º - As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§ 5º - É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, ad referendum do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

§ 6º - São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, *ressalvado relevante interesse público da União*, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas *da ocupação de boa-fé*.

§ 7º - Não se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, §§ 3º e 4º.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.

Ao analisarmos o plano global dos Artigos 231 e 232, fica evidenciado no Art. 231 o reconhecimento dos direitos sociais dos povos originários, aqui nomeados como índios, que englobam a forma como se organizam como sociedade, resguardando direito a professarem suas crenças religiosas, tradições e costumes, bem como terem direito originário sobre terras tradicionalmente ocupadas, assumindo a União, o dever de demarcar essas terras. O plano global que aqui se oportuniza analisar, nos mostra uma ação protecionista no tipo de posicionamento adotado em relação ao reconhecimento dos direitos sociais dos indígenas.

Dessa maneira, optamos por trazer o panorama histórico sobre território indígena, no intuito de melhor compreendermos a importância que ele tem para a o indígena. Ao definir o direito às terras indígenas como direito originário, a CF assume como lei o direito dos indígenas à posse de suas terras por serem estas de posse das comunidades indígenas mesmo antes da chegada dos europeus, no processo de colonização, cabendo à união a obrigação de proteger as terras indígenas. Ocorre que a demarcação das terras indígenas que de acordo as Disposições Constitucionais

Transitórias<sup>22</sup>, deveriam ter sido realizadas num prazo de até cinco anos após a promulgação da CF/88, ainda hoje fazem parte da luta pelos direitos desses povos.

Nos incisos §1º e §2º, evidenciam que o agente que executa ação de reconhecer não é o indígena e sim o Estado, aqui representado pela União, que é quem pode demarcar, proteger e fazer respeitar os bens, logo a União é um ator imbuído de recursos e poderes: “**São** terras tradicionalmente ocupadas pelos índios”. As terras são colocadas em destaque: elas são ocupadas. É o indígena quem faz a ação de ocupar, mas no nível da sintaxe da frase, ele é posto como agente da passiva e não como sujeito agente. Seria só uma questão de estilo na escrita? A destinação das terras é dada por alguém que não são os indígenas, indicando qual uso ou finalidade deverá ser dado a ela. Nota-se que essa ação leva a crer que o indígena pode ainda estar sendo visto como parte dessa terra, logo propriedade do governo também. O termo “*tradicionalmente ocupadas*” segue na contramão do direito ancestral ao território desses povos originários.

O § 3º, que trata dos recursos minerais, hídricos e energéticos em terras indígenas deixa claro mais uma vez que lhes é negado o direito ancestral à terra quando fala que as terras são indígenas, mas não por serem eles os donos, mas por estarem nelas, assim só o Congresso pode decidir o aproveitamento dos recursos. Ainda que haja a menção de que deverão ser ouvidos os indígenas, em primeiro lugar na frase aparece o congresso que deverá ouvir as comunidades cujo poder de veto não é posto em cena. Logo é o Congresso o ator que pode decidir sobre a exploração das terras indígenas.

Novamente reafirma-se no §4º que o Congresso poderá até proceder a remoção dos indígenas. Ainda que sejam boas as ideias de que eles poderão ser removidos em caso de catástrofe ou epidemia, nota-se que também poderão ser removidos no “interesse da soberania do país”, mas o que seria esse interesse e de quem? Não se levanta a hipótese de os próprios indígenas verem uma razão para saírem das terras; reforçando a nossa percepção de que seriam apenas parte da propriedade e não os senhores dela.

---

<sup>22</sup>Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT): Art. 67. A União concluirá a demarcação das terras indígenas no prazo de cinco anos a partir da promulgação da Constituição (BRASIL, 1988).



O direito ancestral ao território tem sido a principal luta nas questões relacionadas aos indígenas. Importante ressaltar que tramita no Congresso a PL 2.057/91<sup>23</sup>, atualizada em 2010, a aprovação do Novo Estatuto dos Povos Indígenas, cujo texto ainda não aprovado, objetiva substituir o termo tutela por proteção social a fim de garantir o direito aos indígenas de exploração e decisão acerca de seus recursos naturais, como por exemplo, a mineração e a delimitação das terras demarcadas, os autores assim justificam a PL 2.57/91:

Os direitos reconhecidos na nova Carta são direitos especiais e coletivos, na medida em que se referem a sociedades distintas, organizadas segundo usos, costumes e tradições próprias, e ocupantes de seus respectivos territórios, não obstante serem os seus integrantes portadores dos direitos individuais garantidos aos demais cidadãos brasileiros. Trata-se, portanto, de regulamentar esses direitos especiais e coletivos, complementando-os naquilo que a Constituição foi, e teve que ser, omissa, sempre com base nos novos parâmetros de relação entre índios e o direito brasileiro estabelecido pelo Supremo Tribunal Federal. Por isso mesmo, esta proposta não é mera adaptação ou reformulação tópica da Lei 6.001/73, mas antes de tudo, uma nova lei cuja tônica principal é a sociedade indígena e a relação com o Estado Brasileiro. O projeto estabelece garantias que visam substituir o regime tutelar contido no antigo Estatuto do Índio para a possibilidade de integração dos índios a sociedade brasileira. No decorrer de sua equivocada aplicação pelo órgão indigenista, a tutela deixou de ser um mecanismo de proteção para se transformar em um instrumento de segregação dos índios a sociedade brasileira (PL2.057/91, FUNAI).

Dando prosseguimento, a análise que se segue é do Art. 232 presente no Capítulo VIII da CF/88 que trata da concessão de direitos relacionados a garantir ao indígena que seja capaz juridicamente de ingressar em juízo para requerer a tutela de seus direitos, sem que para tanto fosse necessário a intervenção de terceiros para o pleito de tutela jurisdicional do Estado, imbricando em maior autonomia por parte das comunidades no exercício pleno da cidadania.

Vale aqui destacar que há nesse artigo uma evolução no âmbito das legislações até então vigentes relacionadas à questão de reconhecimento do sujeito indígena como, até então era considerado incapaz de representar-se judicialmente. Ficando sob a responsabilidade do Ministério Público o exercício de oferecer o amparo judicial.

Dessa forma, é somente neste artigo que o indígena aparece como alguém que pode lutar por seus direitos, contudo, como nos anteriores já ficou claro que será um

---

<sup>23</sup>O PL nº – 2057 foi apresentado em 1991 pelo então deputado federal Aloizio Mercadante (PT-SP), tendo a colaboração de Nelson Jobim (PMDB-RS) e Fábio Feldman (PSDB-SP).

outro, como o governo ou, neste caso, o Ministério Público, é quem poderá tomar as decisões.

Observamos no artigo 232, o indígena continua a ser agente receptor da ação. O actuante continua a ser o Estado, ao mesmo tempo garante o direito dos indígenas ingressarem judicialmente para fazer valer seus direitos, deixa imbricada a ação do Ministério Público nos atos de eventual processo, seria então uma forma de estar exercendo uma tutela velada.

Optamos por seguir nossa análise trazendo a última parte do folheado textual que é proposto por Bronckart e relaciona-se aos mecanismos enunciativos.

Ao analisarmos as vozes presentes nos artigos, encontramos uma voz social que pode ser encontrada nos dois artigos, fazendo-se presente fortemente o discurso jurídico, explicando os direitos civis atrelados aos povos indígenas no trecho *”Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de direitos e interesses”*.

No que concerne a outro aspecto dos mecanismos enunciativos temos as modalizações que têm como papel exprimir sentimentos, avaliações, julgamentos, bem como opiniões. Valemo-nos da definição de Pérez (2009) que afirma será modalização pragmática que dará a um agente a intenção, razão e capacidade de ação: “competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

De acordo com Bronckart, todos esses mecanismos aqui apresentados, trazem contribuição para a coerência pragmática do texto, elucidamos posicionamentos e avaliações presentes no texto, sendo assim ao analisarmos os dois artigos de cunho jurídico, fomentam a uma imagem de inserção dos povos originários na sociedade brasileira por força de lei.

#### **4.4 Considerações Parciais**

As análises aqui apresentadas mostraram a importância de olharmos o contexto sócio-histórico de produção dos artigos da Constituição aqui descritos, é conhecendo o contexto e os acontecimentos que rodeiam a escrita que podemos consubstanciar as escolhas realizadas no que se refere ao discurso e para quem este se direciona.

Conhecendo a luta dos povos originários desde os idos de 1500, traçando um histórico sobre as lutas travadas e ainda em trâmite, fica evidente que os artigos 231 e 232 contidos na CF/88 vem de encontro ao anseio desses povos por direitos civis que

permeiam a vida de qualquer outro cidadão brasileiro, seja relacionado a sua crença religiosa, língua ou território.

Valemo-nos aqui dos postulados do ISD para solidificar a importância dos dois artigos para esses povos quando o ISD afirma, com base na escola de Vygotsky que todas as formas de conhecimento “são construídas no quadro das atividades sempre inicialmente coletivas e sempre mediadas pelas interações verbais” (Bronckart, 199, p.106), para o ISD o pensamento consciente surge como um produto da ação e da linguagem (Bronckart, 1999), assim sendo e apesar de sabermos que há um grande caminho a ser percorrido pelos povos originários no efetivo cumprimento das leis constitucionais, esperamos que os efeitos de sentido da linguagem deste gênero textual de cunho jurídico sejam interiorizados e mais, respeitados e cumpridos.

## CAPÍTULO 5: A BNCC E A QUESTÃO INDÍGENA

Neste capítulo, focaremos na questão indígena na BNCC, embasados na abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD). Dessa forma, intentamos perceber como o indígena aparece nesse documento que se constitui como uma base de orientação curricular em todo o país.

### 5.1 A BNCC e seu contexto de produção

Dito isso, partiremos para a análise do gênero BNCC, nos valendo dos pressupostos do ISD que enfatiza que é a situação de interação que criamos socialmente e pelo nosso imaginário que se apropria daquela situação de comunicação que irá definir os mundos discursivos. No intuito de produzirmos um determinado gênero, inicialmente fazemos uma análise da situação de produção e o elaboramos baseados no mundo real, que é o momento no qual o indivíduo se põe a produzir (BRONCKART, 1999/2012). Ainda segundo o autor, é objetivo do ISD:

“Descrever... os mundos ou planos de enunciação assim como as operações psicológicas em que se baseiam e... as configurações de unidades linguísticas “que traduzem” esses mundos, no quadro de uma determinada língua natural (BRONCKART, 1999/2012, p. 151).”

É no nível de ação da linguagem que a análise do contexto de produção é realizada assim como a estrutura linguística e diferentemente das outras abordagens, o ISD considera o contexto social no qual o indivíduo se insere para agir comunicativamente, o ensino da estrutura linguística não é suficiente para que a interação seja validada.

Assim sendo faz-se necessário a análise do contexto de produção de um gênero, tendo em vista que este é produzido contextualmente.

De acordo com Bronckart (1999/2012) para que haja produção de gêneros de texto é necessário uma “base de orientação a partir da qual um conjunto de decisões devem ser tomadas” (p. 92). Nesse sentido quem escolhe os modelos que possui na mente é o agente e é ele quem determinará o que melhor se adapta a situação de linguagem que se apresenta. Essa escolha ocorre através da movimentação de conhecimentos prévios que ele, o agente tem de mundo e pode acontecer de duas maneiras.

Temos a primeira maneira explicitada na forma de mobilização contextual ou pela análise do conjunto de parâmetros físicos (BRONCKART, 2008), partindo da análise de qual é o contexto no qual ele se encontra no momento de interação e se isso irá influenciar na organização do texto. As representações do mundo temático e da mesma forma e/ou parâmetros sociossubjetivos e de que forma estes influenciam ou não no gênero novamente constituem-se na segunda forma de escolha.

O autor denomina essas formas como contexto de produção (1999/2012, p. 93) que por sua vez é determinado por fatores que estão imbricados em dois conjuntos: o mundo físico e o mundo social.

O lugar de produção constitui-se no lugar físico em que o texto é produzido:

“O momento de produção: a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido; O emissor (ou produtor, ou locutor): a pessoa (ou a máquina) que produz fisicamente o texto, podendo essa produção ser efetuada na modalidade oral ou escrita; O receptor: a (ou as) pessoa(s) que pode(m) perceber (ou receber) concretamente o texto. (BRONCKART, 1999/2012, p. 93).”

É possível que os dois, emissor e receptor, estejam no mesmo ambiente sendo possível que o primeiro receba resposta imediata se esse for o caso quando e se a situação for oral. Caso essa interação ocorra à distância tornar-se-á um interlocutor e se não houver necessidade de resposta não é interlocutor.

Quando nos deparamos com o mundo social encontramos duas posições: o mundo social e o subjetivo nos quais respectivamente encontramos valores e a imagem que desejamos que o outro tenha de nós. De acordo com Bronckart (1999/2012) as situações do mundo social são:

O lugar social: no quadro de qual formação social, de qual instituição ou, de forma mais geral, em que modo de interação o texto é produzido... A posição social do emissor... qual é o papel social que o emissor desempenha na interação em curso... A posição social do receptor... qual é o papel social atribuído ao receptor do texto... O objetivo (ou os objetivos) da interação: qual é, do ponto de vista do enunciador, o efeito (ou os efeitos) que o texto pode produzir no destinatário? (BRONCKART, 1999/2012, p. 94).

Antes de iniciarmos nossa análise, optamos por apresentar abaixo o quadro geral do documento BNCC.

**QUADRO 13: Visão Geral do Gênero textual BNCC**

| Organização   | Título                                | Numero de Páginas | Data de homologação | Descrição  |
|---|---------------------------------------|-------------------|---------------------|--|
| Ministério da Educação<br>PARCERIA: Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME | Base Nacional Curricular Comum - BNCC | 600               | 14/12/2018          | A criação de uma Base Nacional Comum Curricular tem o objetivo de garantir aos estudantes o direito de aprender um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades comuns – de norte a sul, nas escolas públicas e privadas, urbanas e rurais de todo o país. (BRASIL, 2017) |

Fonte: própria autoria, adaptado da BNCC.

Dando continuidade à análise faremos a descrição do contexto físico, seguidos pelo contexto social e conteúdo temático do documento.

Com relação ao contexto físico, ou seja, o lugar de produção foi as dependências do Ministério da Educação em Brasília. Cabem aqui ressaltar que no âmbito do MEC, a elaboração da BNCC contou com razoável debate e participação popular por meio de consultas públicas virtuais (página eletrônica do MEC), seminários, audiências públicas e grupos de trabalho.

Calcula-se em torno de 2.500 pessoas que deram contribuições à BNCC por consulta virtual, sendo que a construção, elaboração e homologação desta, perpassou por dois governos distintos, o de Dilma Rousseff e Michel Temer.

Referente ao tempo de produção, importante trazer a informação de que foi a partir de um seminário ocorrido entre 17 a 19 de junho, I Seminário Interinstitucional que se dá início aos trabalhos para elaboração da BNCC. Este Seminário foi um marco importante no processo de elaboração da BNCC, pois reuniram todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base. A Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular.

Seguindo a cronologia de elaboração, de 2 a 15 de dezembro de 2015 houve uma mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNCC, em seguida aos 3 de maio de 2016 a 2ª versão da BNCC é disponibilizada e de 23 de junho a 10 de agosto/2016, aconteceram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC, dando prosseguimento começa a ser redigida a terceira versão, em um processo colaborativo com base na versão 2, em 20 de dezembro de 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho e finalmente em 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio (BRASIL, 2017).

Entretanto, de acordo com Freitas (2018), no que se refere ao processo de elaboração da BNCC, o que se vê é um conflito de interesses decorrente de vias sociais contrastantes, estando de um lado o governo federal que busca priorizar os interesses de grupos financeiros imbuídos na padronização do ensino, que possibilita negociação de formas e materiais didáticos às escolas públicas e do outro lado organismos sociais que preconizam uma educação que leve em conta interesses locais e nacionais, como por exemplo, a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação). Ademais até chegar-se a última versão da BNCC, passaram-se outras três.

De acordo com Bueno, Jacob e Zani (2017), as duas primeiras versões do documento foram discutidas com amplitude ao passo que na terceira versão pelas autoras analisada, o que se percebe é que esse diálogo plural que ocorreu por parte das instituições representantes da educação no país foi deixado em segundo plano em prol do interesse de governantes e empresários.

Ainda de acordo com Bueno, Jacob e Zani (2017), fica explícito o favorecimento de um grupo em detrimento de outro na análise do debate de ideias travado na elaboração do documento na investigação de um contexto mais imediato, na análise dos enunciadores e dos destinatários, constatam que há na penúltima versão da BNCC em sua Introdução menciona que o documento foi elaborado pelo governo federal em conjunto com a sociedade, ocorre que na contracapa, são encontrados os prováveis produtores do texto (Ministério da Educação, Ministro de Estado da Educação, Secretaria Executiva, Secretaria de Educação Básica), seus parceiros

(Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME) e seus apoiadores (Movimento pela Base<sup>24</sup>), sendo que não há qualquer citação de sindicato, professores ou outros interlocutores destes.

Os receptores do documento são toda comunidade escolar do ensino fundamental e médio da educação brasileira, sendo que o documento BNCC está disponível para consulta na página do MEC. Os intertextos com os quais a BNCC dialoga constituem-se da CF/88, da Lei de Diretrizes e Base da Educação (doravante LDB) e do Plano Nacional de Educação (doravante PNE).

Ao adentrarmos o contexto social de produção da BNCC, é importante trazer ao leitor, alguns acontecimentos de ordem política e econômica que fervilhavam em nosso país, gerando grande um clima de instabilidade em meio a manifestações sociais que culminaram com o impeachment da então presidente Dilma Roussef e a posse de seu vice, Michel Temer como novo presidente do Brasil. Nesse cenário de crise institucional e grande instabilidade no país, surgem diversas medidas governamentais no âmbito previdenciário e trabalhista.

Seguimos nossa análise direcionada ao contexto social agora mais especificamente ao lugar social do emissor, no caso o Ministério da Educação e Cultura, órgão do Governo Federal ligado à educação que tem por objetivo melhorar a qualidade da educação, cuidando de todo o sistema educacional brasileiro, desde a educação infantil até a profissional e tecnológica, sendo responsável também pela elaboração e execução da Política Nacional de Educação (BRASIL, 2017).

A posição social do emissor é de defender a educação básica de qualidade em âmbito nacional e do receptor constitui-se de toda população brasileira ligada à educação básica, imbuídos da ânsia por uma educação básica que contemple a formação do indivíduo de forma global.

O texto da BNCC, analisado pelo viés do contexto social, tem como cerne, auxiliar no processo de superação ligado à fragmentação das políticas de cunho educacional, enseja também ao fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Mas apesar dessa

---

<sup>24</sup> O Movimento pela Base é formado por grupos tais como a Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Inspirare, Instituto Unibanco, Instituto Natura, Itaú BBA. <http://movimentopelabase.org.br/quem> - somos/



premissa, que intenciona uma sustentação legal do documento, na realidade o que se viu não foi uma participação incisiva e contínua da sociedade.

Para validar nossa afirmação, retomamos a cronologia que apresentamos anteriormente, o início da elaboração da primeira versão da BNCC se dá em 2015, a homologação da BNCC ocorre em 2017, neste interim, são elaboradas mais 2 versões, ao todo foram 4 versões do documento até chegar à homologação deste.

Há participação dos atores sociais, tais como gestores, professores e diretores até a segunda versão, na terceira versão do documento não encontramos um diálogo plural entre esses atores sociais, representantes da educação brasileira, o que vemos são proposituras de um grupo de governantes e empresários imbuídos em garantir a defesa de interesses que intentam padronizar o ensino com fins financeiros, desconsiderando as particularidades do imenso território brasileiro, o que fica evidenciado quando investigamos os alguns membros que compõem o Movimento pela Base<sup>25</sup>( Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho – todos do Conselho Mantenedor). E é na quarta versão que finalmente iremos presenciar a inclusão de temáticas como a desigualdade social e a questão indígena, aqui discutida.

## **5.2 A BNCC, sua arquitetura textual e seu papel junto a Educação Básica.**

O texto da BNCC tem 600 páginas, está organizado em capítulos, compondo um livro que pode ser encontrado no site do MEC (Brasil, 2017). A estrutura da BNCC contempla: Capa, páginas iniciais com informações técnicas, Sumário, Apresentação, Introdução, Estrutura da BNCC, Etapa da Educação Infantil, Etapa do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais de cada componente curricular), Etapa do Ensino Médio (com os respectivos componentes curriculares). Como costuma ocorrer em textos prescritivos da área de Educação, conforme Machado e Bronckart (2004), o texto é escrito no discurso teórico, com emprego predominante de verbos no presente, o que dá a aparência de um discurso objetivo e científico, que simula que haveria uma voz que articularia os conhecimentos científicos com os preceitos legais falando e legitimando as orientações que o documento traz.

---

<sup>25</sup>Trata-se de rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica à construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio.  
<https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>

Assim, a partir da leitura do texto, desde a sua Apresentação, notamos que se busca explicitar a sua articulação com a Constituição Federal e com a ciência. Conforme o texto, a obrigatoriedade de uma educação que contemple a todos e que se constitui não somente como responsabilidade do Estado, mas também da família e da sociedade, está preconizada e estabelecida na Constituição Federal de 1988. E tal intuito só poderia ser alcançado com a criação de um sistema nacional de ensino, sendo a Base Nacional Curricular Comum, BNCC, que pretende dar conta desse objetivo:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. (BRASIL, 2016, p. 7).

A BNCC constitui-se, portanto, num documento que visa orientar a educação básica brasileira e começou a ser elaborada em 2015 pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC), sendo implementada em 2017:

“Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza.” (Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, p. 15.)

Nessa perspectiva, faz-se importante destacar que a BNCC não é currículo, e sim um conjunto de saberes com o objetivo de nortear a construção destes em todos os sistemas de ensino do Brasil. Os dois, BNCC e currículo, se complementam imbricados que estão na aprendizagem que se realiza através das decisões dentro do currículo que entram em acordo para se adequarem ao que é preconizado pela BNCC e o que é vivido em cada rede de ensino, ou seja, cada sistema escolar tem autonomia para adequar à diversidade local, através da reflexão e construção de um currículo formado de metodologias de ensino e abordagens de ordem pedagógica que melhor se encaixem em seu contexto social.

Nesse sentido, a BNCC define aprendizagens essenciais no intuito de oportunizar aos estudantes direitos de aprendizagem e desenvolvimento através de competências, que se consubstanciam na mobilização de conhecimentos e habilidades que venham a contribuir para o exercício da cidadania e do mundo do trabalho:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza”(BNCC, p 16).

Ocupando a BNCC o lugar de documento que tem por objetivo orientar a educação básica brasileira, acreditamos que tem um papel importante na construção de uma identidade indígena que fuja dos padrões equivocados acerca do indígena brasileiro, padrões estes que por vezes encontramos presente em materiais didáticos pedagógicos.

Por apresentar função norteadora, espera-se que esse documento contemple, invariavelmente, as questões étnicas raciais, independentes do contexto social regional que a escola esteja inserida. Enfatizamos essa fala em razão de sermos um país de dimensões continentais, com Estados da federação onde a presença do indígena é maior, outras menores, mas que fazem parte num contexto mais amplo, da sociedade brasileira por isso se faz mister decisões curriculares que estejam de acordo os fundamentos pedagógicos da BNCC têm de estar focados no desenvolvimento de competências e no compromisso da Educação Integral humana e humanizadora:

Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes (BNCC,2018, p.15).

Partindo dessa premissa, refletir acerca do papel da BNCC como documento oficial de fomento a uma educação in(ex)cludente sobretudo no que se refere às então hoje minorias étnicas é o caminho a ser percorrido.

Nota-se que a BNCC se coloca como a consubstanciadora de fundamentos pedagógicos que têm de estar direcionados ao desenvolvimento de competências e no compromisso da educação integral e humana e que seja também humanizadora.

A tríade igualdade, diversidade e equidade são expostas como o princípio basilar da BNCC, que defende a igualdade da educação para todos, onde as singularidades são importantes e devem ser observadas e atendidas. Assim sendo seria primordial que a educação fosse planejada levando em conta a equidade haja vista que os estudantes têm necessidades diferentes:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BNCC, 2018 p. 9;10).

Sendo assim, a valorização da diversidade e dos saberes ancestrais para o efetivo acolhimento da diversidade étnica que impera em nosso país deve ser incentivada, a nosso ver, de forma interdisciplinar. Entretanto, a BNCC de forma geral, aborda pouco sobre a questão indígena, apesar de versar sobre a valorização e utilização de conhecimentos historicamente adquiridos, indicando como competência a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais, assim como o respeito ao outro e aos direitos individuais, conforme é estabelecido na 9ª das 10 competências gerais:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 10).

Dessa forma, ao analisarmos o conteúdo da BNCC, verificamos que a expressão ligada às questões étnico-raciais aparecem cerca de vinte vezes no texto da BNCC e quinze vezes nos conteúdos de História e Geografia, verificamos que no sétimo e nono ano do Ensino Fundamental, a temática indígena é posta como competência da disciplina de Geografia, sendo evidenciada na formação do nosso território e na constituição da população brasileira no sétimo ano e, no nono, é apresentada nas manifestações da cultura brasileira e novamente na formação do território do nosso país.

Na análise realizada sobre a palavra “indígena(s)”, observamos que ocorrem sessenta e nove vezes no texto da BNCC, na seguinte ordem de citação: Introdução, sete vezes; três vezes na seção destinada à Língua Portuguesa e quatro vezes em Artes; dezoito vezes em Educação Física; uma vez em Ciências da Natureza; seis vezes em Geografia; uma vez em Ensino Religioso e, por fim, vinte e nove vezes em História. Mas a palavra indígena apareceu sempre na posição de adjetivo e, sobretudo na posição de um termo da frase que recebia a ação de outros; em nenhum momento o “povo indígena” ou a “matriz indígena” foram colocados nas frases no papel de um ator que agiria movido por motivos e razões. Provavelmente, isso deve ocorrer por se tratar de um texto de prescrição, mas nem por isso deixa de gerar consequências para a educação e para o modo como os indígenas podem ser vistos. O quadro abaixo identifica a ocorrência da palavra indígena(s) em cada componente curricular, por seção:

#### QUADRO 14: A palavra indígena(s) no texto da BNCC

| Seção da BNCC   | Localização na seção |                              |                  |            | Exemplo   |
|---|----------------------|------------------------------|------------------|------------|---|
|   | Corpo do texto       | Nota de Rodapé               | Objeto de ensino | Habilidade |   |
| Introdução  | p.15, 17,18,         |                              |                  |            | De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários (BNCC, p. 15)   |
|   |                      | p.18 (5 vezes), p.20 (1 vez) |                  |            | BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer nº 14, de 14 de setembro de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de outubro de 1999. (BNCC p.20)  |
| A etapa do Ensino Fundamental (Componente L.Portuguesa) |                      | p.71 (2 vez)                 |                  |            | Muitos representantes de comunidades de falantes de diferentes línguas, especialistas e pesquisadores vêm demandando o reconhecimento de direitos linguísticos. Por isso, já temos municípios brasileiros que cooficializaram línguas indígenas – tukano, baniwa, nheengatu, akwexerente, guarani, macuxi – e línguas de migração – italiano, pomerano, hunsrickisch -, existem publicações e outras ações expressas nessas línguas (livros, jornais, filmes, peças de teatro, programas de radiodifusão) e programas |

|   |   |  |  |                                    |  |
|---|---|--|--|------------------------------------|--|
|   |   |  |  |                                    | de educação bilíngue. (BNCC, 2017, p.71)   |
|   |   |  |  | p.169(1 vez)                       | (EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequada a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (BNCC, 2017, p.169) |
| A etapa do E. Fundamental (Componente Arte)       | p.198(1 vez)                                  |  |  |                                    | Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades. (BNCC, 2017, p.198)  |
|   |   |  |  | p.203e p.211(1 vez em cada página) | (EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas. (BNCC, 2017, p.203)  |
| A etapa do E. Fundamental (Componente Ed. Física) | p.215(1 vez)<br>p.225(3 vezes);p.228(3 vezes) |  |  |                                    | Neste documento, as brincadeiras e os jogos têm valor em si e precisam ser organizados para ser estudados. São igualmente relevantes os jogos e as brincadeiras presentes na memória dos povos indígenas e das comunidades tradicionais, que trazem consigo formas de conviver, oportunizando o reconhecimento de seus valores e formas de viver em diferentes contextos ambientais e socioculturais brasileiros..(BNCC, 2017, p. 228)   |

|   |                      |  |              |                                   |   |
|---|----------------------|--|--------------|-----------------------------------|---|
|   | s);                  |  |              |                                   |   |
|   |                      |  | p.225(1 vez) |                                   | Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana. .(BNCC, 2017, p.225)  |
|   |                      |  |              | p.229(10 vezes)                   | (EF35EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana. .(BNCC, 2017, p.229)  |
| A etapa do E. Fundamental (Componente Ciências da Natureza) | p. 328 (1vez)        |  |              |                                   | Além disso, ao salientar que a construção dos conhecimentos sobre a Terra e o céu se deu de diferentes formas em distintas culturas ao longo da história da humanidade, explora-se a riqueza envolvida nesses conhecimentos, o que permite, entre outras coisas, maior valorização de outras formas de conceber o mundo, como os conhecimentos próprios dos povos indígenas originários. .(BNCC, 2017, p.328) |
| A etapa do E. Fundamental (Componente Geografia)            | p.368(1vez)          |  |              |                                   | Assim, é imprescindível que os alunos identifiquem a presença e a sociodiversidade de culturas indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, ciganas e dos demais povos e comunidades tradicionais para compreender suas características socioculturais e suas territorialidades..(BNCC, 2017, p.3681)  |
|   |                      |  |              | p.378 (1vez)                      | (EF04GE01) Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira. .(BNCC, 2017, p.378)                  |
|   |                      |  |              | p.377(2 vezes)<br>p.387 (2 vezes) | (EF07GE03) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades. (BNCC, p.387)  |
| A etapa do E. Fundamental (Componente História)             | p.399(1vez);<br>p.40 |  |              |                                   | Problematizando a ideia de um “Outro”, convém observar a presença de uma percepção estereotipada naturalizada de diferença, ao se tratar de indígenas e africanos (BNCC, 2017, p.401)   |

|   |  |  |   |   |  |
|---|--|--|---|---|--|
| 1(3v<br>ezes)<br>;<br>p.40<br>3(1v<br>ez);p<br>.417(<br>1<br>vez) |  |  |   |   |  |
|   |  |  |   | p.411(1<br>vez);p.<br>415(1vez)<br>;p.421(2<br>vezes);p.<br>423(1vez)<br>;p.425(2v<br>ezes);p.<br>427(<br>2vezes);p.<br>429(<br>1vez);p.<br>431(2<br>vezes) | (EF05HI08) Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos. (BNCC, 2017, p.411) |
|   |  |  | p.412(1<br>vez);p.<br>420(<br>1vez);<br>p.422(1<br>vez);<br>p.424(1<br>vez);p.<br>426(2<br>vez);p.<br>428(1<br>vez);p.<br>430(2 |   | Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos (BNCC, p.420.)                           |



|   |  |                 |                            |                 |   |
|---|--|-----------------|----------------------------|-----------------|---|
|   |  |                 | vezes);p<br>.432(1<br>vez) |                 |   |
|   |  | p.417(1vez<br>) |                            |                 | 50. BRASIL. Lei nº 11.645, de 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, 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, 11 de março de 2008, Seção 1, p. 1. Disponível em: . Acesso em: 23 mar. 2017. |
| A etapa do E. Fundamental (Componente Ensino Religioso) |  |                 |                            | p.451(1<br>vez) | (EF05ER05) Identificar elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras. (BNCC, 2017, p.451)   |

Fonte: própria autoria, com base na BNCC.

A sociedade brasileira está inserida num território gigantesco, somos um país de dimensões continentais, mas como visto, dentro do componente curricular de Geografia, nos chama atenção o fato de que encontramos a palavra-chave “indígena(s)” apenas seis vezes no componente curricular. Outro componente que nos chama atenção é o de Língua Portuguesa principalmente pelo número de aulas semanais serem bem maiores que outros componentes e identificarmos três ocorrências, somente. Já na Introdução, encontramos indícios de que o indígena parece permanecer na posição de quem receberá a ação de outro, pois não se fala de quem é o compromisso de reversão da situação de exclusão histórica dos povos originários: De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários (BNCC, p. 15).

Há de se notar que é em História onde a expressão aparece com maior frequência. De acordo com a BNCC, um dos objetivos da disciplina História é:

“... estimular a autonomia do pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande

diversidade de sujeitos estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania (BRASIL, 2017c, p. 350).”

Compactuamos com a BNCC quando reconhece que há ainda uma visão estereotipada naturalizada de diferença quando se trata do ensino da história de indígenas e africanos, tendo em vista que a história brasileira foi marcada por uma imagem de nação idealizada, construída através de uma visão eurocêntrica. Ainda dentro do componente curricular História, faz uma crítica à questão histórica dentro da perspectiva eurocêntrica no currículo:

Problematizando a ideia de um “Outro”, convém observar a presença de uma percepção naturalizada de diferença, ao se tratar de indígenas e africanos. Essa problemática está associada à produção de uma história brasileira marcada pela imagem de uma nação constituída nos moldes europeus e também, colonizadores nos tópicos (BRASIL, 2017c, p. 351).

Nota-se, porém, que apesar de suscitar a necessidade de problematizar a ideia do “Outro”, não encontramos no texto uma ênfase maior no que se refere às diferenças. Veremos mais adiante que o que se sobressai é a ideia de diversidade.

Isso posto, convencidos da importância no processo de aprendizagem pautado no ato de respeitar o outro, as diferenças e a diversidade étnica que grita em nosso país, nos valem aqui de Vygotsky (1991) quando este afirma que o aprendizado advém de entender o homem como um indivíduo que se forma em contato com a sociedade em que se insere, portanto para o autor, o homem só se constrói a partir do outro, rejeitando assim teorias inatistas e empiristas-comportamentais que afirmavam que o indivíduo carrega desde o nascimento as características que vai desenvolver ao longo da vida e enxergam o indivíduo como produto de estímulos externos.

Essa interação que cada um de nós estabelece com o meio e que vivemos, de forma dialética, onde modificamos o ambiente em que vivemos e o ambiente também nos modifica é assim descrita pelo autor:

Vygotsky acreditava que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual. Assim, para Vygotsky, na melhor tradição de Marx e Engels, o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura (VYGOTSKY, 1991, P. 10)

Nesse sentido, nos ancoramos em Silva (2010), quando afirma que identidade e diferença são resultados de atos de criação, não são elementos da natureza, não são essências, não são coisas que estejam simplesmente aí esperando que algo ou alguém as revele ou que se descubra.

Assim, de acordo com Silva (2010), a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas e até mesmo essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se devem tomar posição. Em outro momento, o autor afirma:

A diversidade cultural é, aqui, fabricada por um dos mais poderosos instrumentos de homogeneização. Trata-se de um exemplo claro do caráter ambíguo dos processos culturais pós-modernos. O exemplo também serve para mostrar que não se pode separar questões culturais de questões de poder (SILVA, 2010, p.85).

Ainda que contemos, desde 2003, com legislação<sup>26</sup> que contribua para o ensino de História que vá ao encontro de uma ressignificação e uma valorização das culturas das matrizes africanas e indígenas que formam a diversidade cultural brasileira, a BNCC vê como importante a história desses grupos. Destaca ainda que a relevância no que tange à compreensão do papel das alteridades que se apresentam na sociedade brasileira:

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. (BNCC, 2017, p 401).

Nota-se também que, dentre a equipe responsável pela elaboração do documento, não foi encontrado nenhum nome de origem indígena, apesar de não termos dados que comprovem a participação dos indígenas nas consultas que foram realizadas para a elaboração da BNCC que compreendem os anos de 2015 a 2016, segundo Gersem Baniwa<sup>27</sup>:

---

<sup>26</sup>A Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio.

<sup>27</sup>Gersem Baniwa é membro da Comissão Étnico-Racial da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), professor do Departamento de Educação Escolar Indígena da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (Deei/Faced/Ufam) e coordenador do

[...] “no período de um ano (2017) em que a proposta esteve em análise, estudos e oitivas no CNE, educadores indígenas e especialistas ofereceram importantes contribuições para a formatação final da proposta. O CNE conta com uma comissão étnico-racial que tratou de garantir a participação indígena e quilombola, ainda que de modo limitado, por meio de seminários e grupos de trabalho. Além disso, alguns fóruns estaduais de Educação Indígena realizaram seminários para estudar, debater e elaborar proposições para o aperfeiçoamento da proposta enviada ao CNE” (BNCC, 2019, p. 50).

Segundo ao autor, educadores indígenas ofereceram importantes contribuições para o texto final da BNCC, mas ele mesmo reconhece que essa participação ocorreu de modo limitado. Rememorando nossa hipótese de pesquisa, de que a representação do indígena é realizada via discurso dominante do outro, identificamos que quanto mais nos aprofundamos na análise, tal hipótese vai se tornando cada vez mais verdadeira.

Desse modo, alimenta-se um ciclo vicioso onde as práticas pedagógicas têm ratificado a imagem do indígena primitivo, selvagem, que vive na aldeia. É como se eles não tivessem outra imagem que a do indivíduo encontrado na época da chegada dos colonizadores, como se o tempo não tivesse passado, sua voz pouco é ouvida. Como resultado, continuamos a ver os livros didáticos trazendo a imagem do cocar, do arco e flecha e propondo a comemoração do dia do indígena, 19 de abril, com pinturas faciais e tantas outras formas de sepultar a imagem do indígena somente àquela estereotipada ainda dos tempos coloniais.

Assim, o indígena aparece nos conteúdos como um habitante exótico que foi encontrado pelos colonizadores sendo catequizado, conquistado e mostrado nos dias atuais como povo marginalizado e longe das inovações e modernidades. Contudo é preciso ressaltar que a história é conservação, mas também transformação:

o que é a história? A história é transformação ao redor de algo que é conservado. Se nada é conservado, não há história. História acontece na mudança ao redor de algo que é conservado. Isso porque, quando alguém diz: “Você precisa mudar”. Você não sabe o que fazer, porque não sabe o que você precisa conservar. A coisa mais importante na mudança é a conservação. O que conservamos abre espaço para o que podemos mudar. Assim, história significa transformação ao

redor da conservação, neste caso, de vivência e de coerência com o meio. E isso ocorre no intervalo de tempo em que os sistemas vivos e o meio mudam de modo coerente, conjuntamente. (MATURANA, UNESCO, p. 88).

Dessa forma, compactuamos com Maturana (1988), pois acreditamos que a história é também transformação rodeada pela conservação, portanto é preciso sim que se conheça nossa história por outro viés, que não do branco colonizador, mas do indígena e partindo do princípio de que a BNCC é um instrumento de fomento ao desenvolvimento da educação brasileira, faz-se necessário que ela abarque os direitos e os anseios dos povos indígenas, visto que estes se constituem como membros que são iguais e diferentes numa mesma nação.

A BNCC preconiza que sejam garantidas regras acerca de relações entre conceitos e fatos quando se abordam os objetos do conhecimento e que essa dinâmica irá possibilitar ao aluno entender com mais clareza uma outra dinâmica: a do meio físico, social, econômico e político em que estamos inseridos:

Assim, é imprescindível que os alunos identifiquem a presença e a sociodiversidade de culturas indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, ciganas e dos demais povos e comunidades tradicionais para compreender suas características socioculturais e suas territorialidades. Do mesmo modo, é necessário que eles diferenciem os lugares de vivência e compreendam a produção das paisagens e a inter-relação entre elas, como o campo/cidade e o urbano/rural, no que tange aos aspectos políticos, sociais, culturais, étnico-raciais e econômicos (BRASIL, 2017, p. 368).

Sendo assim, entender as características culturais e naturais que existem em diferentes sociedades e culturas inclui também entender a diversidade étnica dos povos que compõem esse espaço. Entretanto como podemos verificar em nossa análise, o que se sobressai na BNCC é a ideia de respeito à diversidade em detrimento às diferenças.

### **5.3 Considerações Parciais**

A BNCC tem por meta apresentar-se como uma referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares nos âmbitos estaduais, distritais e municipais e das propostas pedagógicas de todas as instituições escolares. Como parte integrante da política nacional da Educação Básica, a BNCC almeja contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações também nos vários âmbitos da

organização federal, estadual e municipal no que tange à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios que serão utilizados para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

Nesse caso, o emissor/enunciador estaria ligado à busca da educação de qualidade para todo indivíduo, contemplando toda educação básica, e os receptores/destinatários seriam toda comunidade ligada à área da educação básica. Dada a importância deste documento oficial para a educação, faz-se mister que haja um maior comprometimento dos responsáveis pela sua elaboração na busca de inserção de temas imprescindíveis ao que ela mesma, a BNCC, propõe que é de um ensino que contemple a diversidade e as diferenças culturais e sociais do povo brasileiro para que possamos, de fato, ampliar o olhar sobre essa diversidade, com mais empatia e sobretudo encarando-a como ela assim o é, diversa.

No próximo capítulo iremos apresentar a Coleção Buriti Mais, como objeto de estudo referente ao livro didático e as questões indígenas na Educação Infantil.

## CAPÍTULO 6: A QUESTÃO INDÍGENA NA COLEÇÃO BIRITI MAIS

Neste capítulo, apresentaremos como a questão indígena é tratada livro didático da coleção Burity Mais, da Editora Moderna, destinada aos alunos do Ensino Fundamental I. Trataremos a seguir do papel do livro didático de Língua Portuguesa.

### 6.1 Livro didático e o Livro didático de Português

Os livros didáticos podem ser nomeados como manuais escolares ou livros escolares, são ferramentas utilizadas no contexto escolar, sofrem diferentes interpretações acerca de sua conceituação. Para Chopin (2002) a “definição ‘livro didático’ é complicada pelo conceito pré- estabelecido pelo senso comum e familiaridade no contexto escolar” (p.21).

Valemo-nos aqui de definições de diferentes autores, que apreendem de formas distintas a tentativa de conceituar esse instrumento de ensino, que não é somente um material impresso, mas sim um complexo apanhado de conhecimentos e saberes destinados ao ensino em sala de aula, sendo utilizado por alunos e professores, no objetivo da aprendizagem. Podemos de antemão entender o quão complexo se apresenta esse instrumento de ensino.

Para Marisa Lajolo (1996, p.4): “Didático é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática”. Nesse sentido a autora enfatiza que a importância do livro didático se faz ainda mais preponderante em nosso país dada às condições de lástima da educação brasileira, tendo como resultado fonte determinante no que e com se ensina.

O livro didático, de acordo com Bittencourt (1997, pag. 3), deve ser considerado como um veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura e constitui-se de um material de ordem didática que desempenha um papel pedagógico:

O livro didático é um depositário dos conteúdos escolares, suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares são por seu intermédio que são passados os conhecimentos e técnicas consideradas fundamentais de uma sociedade em determinada época. O livro didático realiza uma transposição do saber acadêmico para o saber escolar no processo de explicitação curricular (BITTENCOURT, 1997, p.72).

Para Luckesi (2004, p. 27), "o livro didático é um meio de comunicação, através do qual o aluno recebe a mensagem escolar". O 'livro didático' na concepção de Oliveira et al. (2004, p. 11), é "um material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem e de formação".

De acordo com Costa e Allevato (2010), faz-se necessário que o livro didático esteja em concordância ao contexto social escolar em que está sendo utilizado, pois se não estiver, corre o risco de perder sua relevância no processo de ensino-aprendizagem.

O livro didático apresenta-se com destaque no cenário educacional, ou seja, desempenha um papel relevante no desenvolvimento das atividades de sala de aula, realizadas pelos professores com seus alunos. Trata-se, por tanto, de importante instrumento utilizado pelos professores para o desenvolvimento de suas atividades como docentes (COSTA E ALLEVATO, 2010, p. 79).

A diversidade de concepções de diferentes autores acerca do livro didático já é um indicativo que este assunto é por demais complexos.

Trata-se de um objeto de várias facetas e em função de seu caráter mutante, o que se diz a seu respeito é também diverso. Além de um artefato cultural e visual, é também produto do mercado editorial, veículo de conhecimento e até de valores ideológicos e culturais (BITTENCOURT 1997, pag. 2).

Em consonância com a autora, reiteramos a preocupação conceitual de Chopin que acredita ser o LD “uma reconstrução com o objetivo de educar ‘moralmente’ novas gerações, silenciando os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana, independentemente da disciplina em questão” (CHOPIN 2002, p.32).

Por fim, no Guia de Livros Didáticos do Ministério da Educação (2004) encontramos a assertiva sobre a importância do LD quando preconiza que “o livro didático brasileiro, ainda hoje, é uma das principais formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos” (p.10).

Fato é que, o livro didático no Brasil passou a ser utilizado ainda no início do século passado, acatando o modelo francês. Já se passaram mais de cem anos, desde a década de 1920 quando houve a criação do Instituto Nacional do Livro (INL)<sup>28</sup>, que

---

<sup>28</sup> O DECRETO-LEI Nº 93, DE 21 DE DEZEMBRO DE 1937, institui a criação do INL, antes denominado Instituto Cairu, tendo como uma das atribuições edição de livros no país bem como para facilitar a importação de livros estrangeiros.



tinha a incumbência de legislar acerca de políticas inerentes ao livro didático. Porém a distribuição deste material pedagógico nas escolas se deu na década de 1970, por meio da Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME)<sup>29</sup>.

### **6.1.2 O Livro didático de Português**

O livro didático de Português, que aqui optamos por nomear LDLP, vem sendo objeto de várias incursões investigativas imbricadas em descortinar os constituintes dessa disciplina escolar, seja na Educação, Linguística ou na Linguística Aplicada.

Na nossa trajetória de pesquisa sobre o LDLP, buscamos entender de que forma este pode contribuir de forma efetiva na construção de um olhar que contemple a questão indígena de tal forma que os povos originários sejam vistos como integrantes da sociedade brasileira imbuídos de direitos relacionados à expressão e vivência de sua cultura e saberes, seja em regime aldeado ou na zona urbana.

Nesse sentido, buscamos inicialmente compreender inicialmente como o LDLP é tratado por diferentes autores. Nessa busca podemos observar que muitos autores, tentam entender o LDLP de forma linear e homogênea, o contrário de que preconiza o pensamento de Bunzen (2005, p. 13), que acredita ser o LDLP muito mais “caracterizado pela sua incompletude e heterogeneidade de saberes de crenças e de valores sobre a língua e seu ensino/aprendizagem do que num saber-fazer homogêneo e sem conflitos”.

Seguimos então assumindo a perspectiva de Bunzen (2005), pois compactuamos com o autor quando este enxerga a importância do livro didático não como um mal necessário, mas sim de importância no contexto histórico-escolar. Ele salienta ainda que são os LDLP utilizados frequentemente como fontes de pesquisa e investigação na busca de transpor didaticamente conceitos e metodologias de ensino e que tal atitude por vezes, faz com que se transfira para o livro didático toda a responsabilidade docente, na tentativa de criar-se uma desculpa plausível ao fracasso escolar:

Defendemos que eles são, na sala de aula, assim como os programas de ensino, objetos de movimentos de

---

<sup>29</sup>Foi criado na data de 12 de janeiro de 1956, através de Decreto 38.556, a Campanha Nacional de Material de Ensino (CNME), que deu origem em 1967, em pleno governo militar à Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME) pela Lei 5.327. As duas instituições CNME e FENAME tinham a função de produzir materiais escolares – cadernos, pasta de desenho bem como publicar obras didáticas, atlas, enciclopédias e gramáticas, entre outros, para atendimento dos alunos carentes.

recontextualização e de re-significação, em que as concepções dos professores e dos alunos assumem importantes significados nesse processo. Não comungamos da ideia de que um professor deixa de ser autor de suas aulas porque utiliza um ou vários livros didáticos (BUNZEN, 2005, pag. 12).

Sobre os trabalhos referentes ao LDLP, o autor assim discorre:

Muitos trabalhos traziam (ou trazem) também explícita ou implicitamente a hipótese de que apresenta para os leitores um conjunto de saberes escolares, que passam por um complexo sistema de escolha curricular, envolvendo diferentes representações do que seja ensinar língua portuguesa. Como não temos um currículo prescrito fixo, com uma lista de “conteúdos” ou “objetos de ensino” para cada ano escolar que compõe o ensino fundamental de 09 anos, cada coleção de LDP apresenta para seus potenciais leitores (professores e alunos) uma seleção de temas, textos, exercícios, ilustrações, avaliações e objetos de ensino intercalados em um conjunto determinado de páginas, que compõe unidades ou capítulos para serem utilizados em um determinado ano letivo (BUNZEN, 2005, pag. 11).

### 6.1.3 Breve histórico sobre o PNLD

Durante uma apresentação para a celebração da Semana do Índio na escola de seu filho, no Rio de Janeiro, o sociólogo José Carlos Matos Pereira mostrou uma foto e perguntou: "O que vocês acham, são indígenas?". As crianças responderam imediatamente em uníssono: "Nãããã". Ele perguntou o porquê, e elas responderam: "Não estão pelados, não estão com arco e flecha e não estão na floresta, então não são indígenas". O episódio, baseado em uma foto de indígenas do município de Altamira, no Pará, é apenas um relato da realidade enfrentada pelos indígenas que vivem em áreas urbanas no país...)  
<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimasnoticias/2021/04/12/somos-invisibilizados-indigenas-denunciam-preconceito-nas-cidades.htm?cmpid>.

No relato acima retirado de uma reportagem intitulada “Somos invisibilizados: Indígenas denunciam preconceito nas cidades”, fica evidente a percepção, desde criança de como se pensa o indígena no Brasil, nos valem de tal reportagem para ilustrar a necessidade iminente que temos de materiais didáticos que venham contribuir para uma nova ótica em relação aos povos indígenas, que não se atenha somente a figura do indígena “pelado de arco e flecha que vive na floresta e que não fala português”, sobretudo há um olhar que respeite a história desses povos. Nesse sentido acreditamos que o livro didático pode contribuir de forma a modificar esse olhar.

Estamos diante de uma realidade em que o LD configura-se como fonte de informação muito importante para grande parte dos alunos, no intuito de colaborar no processo de aprendizagem destes.

No decorrer do último século, vimos anteriormente que os governos brasileiros intentaram desde a década de 20, a utilização do LD. Perpassando pelo Instituto Nacional do Livro - INL e Fundação Nacional do Material Escolar - FENAME, chegamos ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD trata-se de um programa composto por diversas ações direcionadas à distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias entre outros tipos de materiais todos direcionados à prática educativa de alunos e professores de escolas públicas do País<sup>30</sup>. O órgão governamental responsável pelo PNLD é o Fundo de Desenvolvimento da Educação, órgão ligado junto ao Ministério da Educação – MEC.

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (<http://portal.mec.gov.br/pnld>).

As políticas educacionais voltadas ao LD na atualidade tiveram início em 1971, com a criação do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), que foi revogado em 1985, com a criação do atual programa responsável pela política do LD no Brasil, o PNLD (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1993).

O PNLD surgiu a partir do Decreto nº 91.542, (BRASIL, 1985)<sup>31</sup>, que indicou mudanças do Livro Didático (PLIDEF), tais como reutilização do livro, indicação deste realizada pelo professor, aperfeiçoamento das especificações técnicas para produção, objetivando durabilidade do material e implantação de banco de livros didáticos, bem como entender a oferta aos alunos de 1ª e 2ª séries das escolas públicas e comunitárias do país (BRASIL, 1985). Outros programas vêm sendo desenvolvidos junto ao PNLD,

---

<sup>30</sup>O PNLD também engloba as escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos que são conveniadas ao Poder Público. <https://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro>, acesso em fev/2021.

<sup>31</sup> Art. 1º. Fica instituído o Programa Nacional do Livro Didático, com a finalidade de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º Grau (BRASIL, 1985).

dentre eles podemos citar o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) que contempla a Educação Infantil.

Aqui nos interessa um dado que acreditamos ser relevante para a pesquisa, de acordo com Cassiano (2007) em 1990, a maioria das editoras que lideravam o mercado editorial dos livros didáticos, foram incorporadas a grupos, tais como: Grupo Saraiva (Editora Saraiva, Atual e Formato), Grupo Abril (desde 2004 têm o controle acionário das Editoras Ática e Scipione), a Editora Moderna foi adquirida pelo Grupo Editorial Santilla (pertencente ao Grupo Pisa), em 2001, a FTD adquiriu o Quinteto Editorial em 1997, entre outras incorporações.

Podemos citar algumas mudanças trazidas pelo PNLD tais como a criação de comissões especializadas na avaliação do LD, a reutilização do LD e a distribuição universal e gratuita para as escolas do Ensino Fundamental além da possibilidade de escolha do professor e dos profissionais da escola sobre que livro utilizar por meio do Guia de Livros Didáticos. Concordamos que este último é de relevante importância já que permitiria fomentar a participação do professor na escolha do material que fará parte do seu arcabouço pedagógico, facilitando o alcance dos objetivos propostos. O PNLD, dentre outros programas do governo imbuídos em sanar carências ligadas à aprendizagem, se destaca não só por esse viés mas pelo grande aporte financeiro que o envolve.

Dentro do ISD, entendemos o texto como elemento decorrente da interação social, no entanto o LDLP começa a se voltar ao tratamento do texto nas suas funções sociais somente a partir da década de 1980, quando admite a exploração dos gêneros textuais, cumprindo exigências dos PCNs em detrimento de ser critério para aprovação do LDLP submetidos ao PNLD.

Isto posto realizaremos nossa análise pautada em na descrição da estrutura de todos os volumes/níveis da Coleção Buriti Mais, seguindo a análise do contexto de produção, estrutura interna de cada um dos cinco volumes, tais como as unidades, seções destinadas ao aluno e a professor – Manual do Professor.

## 6.2 A Coleção Buriti Mais

A Coleção Buriti Mais é uma edição da Editora Moderna, direcionada ao público do 1º ao 5º do Ensino Fundamental, cujas qualidades de acordo com a própria Editora são:

“A seleção textual diversificada e criteriosa estimula aluno e oferece as condições necessárias para o desenvolvimento da compreensão leitora. Os novos conteúdos previstos na BNCC são trabalhados por meio de situações significativas atraindo o interesse dos alunos e auxiliando o professor na mobilização das habilidades e formação das competências”(Coleção Buriti Mais, p. XXIII).

A seleção desta Coleção se deu baseada em alguns critérios:

- A coleção analisada deveria compor o acervo de coleções de LDLP aprovados pelo PNLD;
- A coleção deveria ter uma distribuição de grande monta, em todo território nacional;
- Estar direcionada a alunos do Ensino Fundamental I em detrimento do objetivo da pesquisa ser deprender que olhares são lançados sobre os povos originários em diferentes textos, visto que determinamos nesse elenco textos oriundos da CF/88 e da BNCC que são direcionados a outro público leitor, optamos por escolher a Coleção Buriti Mais, destinada aos alunos em processo de alfabetização do Ensino Fundamental I;
- Abro aqui um parêntese, filiando-me ao que afirma Bronckart (1999) que todos os processos de desenvolvimento humano se efetivariam com base nos pré-construídos humanos, ou seja, nas diferentes construções sociais que já existem em uma determinada sociedade, daí a importância de desde já nos anos iniciais os alunos possam ter acesso a material didático-pedagógico a fim de crescerem com construções sociais que contribua para reflexão sobre a temática indígena.
- Além disso, acreditamos que nesta etapa do Ensino Fundamental os alunos estão menos escolarizados que os dos anos finais, portanto teriam relativamente, menos experiências com práticas de leitura e escrita, o que nos leva a pensar na importância de um material lúdico que incentive a diversidade de experiências.

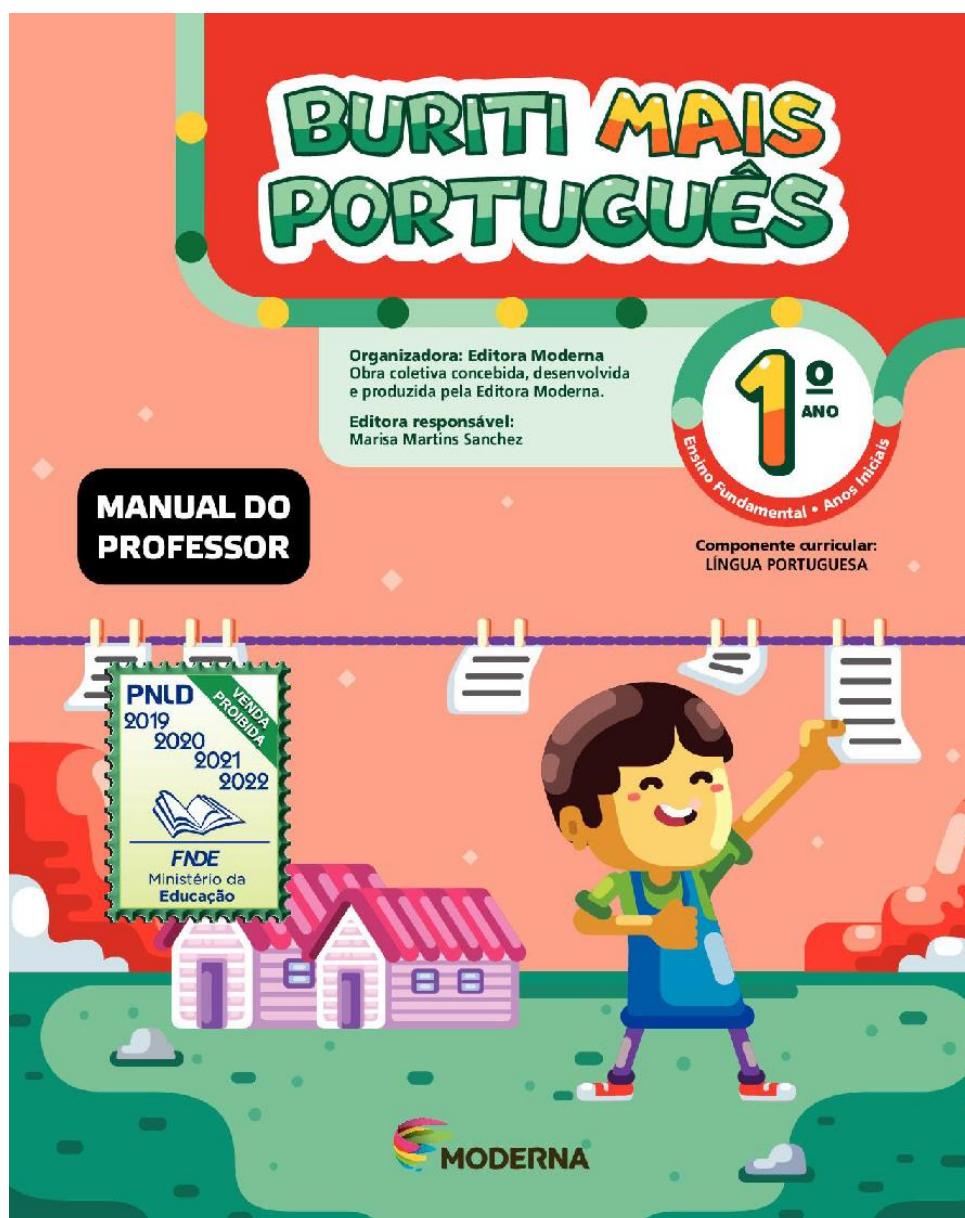
### **6.2.1 Apresentação da Coletânea Buriti Mais**

A coletânea Buriti Mais é uma obra da Editora Moderna, é destinada aos alunos do EF/1 e trabalha os seguintes componentes curriculares: Ciências, História, Geografia, Matemática, Interdisciplinaridades e Português. Nessa pesquisa, optamos por nos ater ao material didático da disciplina de Português. Cada um dos cinco volumes da coletânea de Português vem acompanhado do Manual do Professor (MP), que se destina a esclarecer e orientar os professores. Nesse manual, encontra-se uma série de explicações acerca da construção da coleção e orientações no sentido de direcionar o trabalho docente.

Importante salientar que junto ao MP, o professor recebe um DVD com respectivo material digital que é composto por planos de desenvolvimento bimestrais e trimestrais, sequência didáticas, propostas de acompanhamento da aprendizagem e se disponível na obra, o material audiovisual. Elencamos abaixo as capas e ficha catalográfica da coletânea e em seguida faremos alguns apontamentos acerca das imagens que as ilustram.

Apresentadas ao leitor, as capas da Coleção Buriti Mais e ficha catalográfica, daremos continuidade a nossa análise iniciando pela capa da coleção 1º ano, onde podemos observar não só nesta capa, mas também nas demais (2º, 3º, 4º e 5º anos) a utilização de muitas cores presentes nas ilustrações, no intuito acreditamos, de chamar a atenção do aluno.

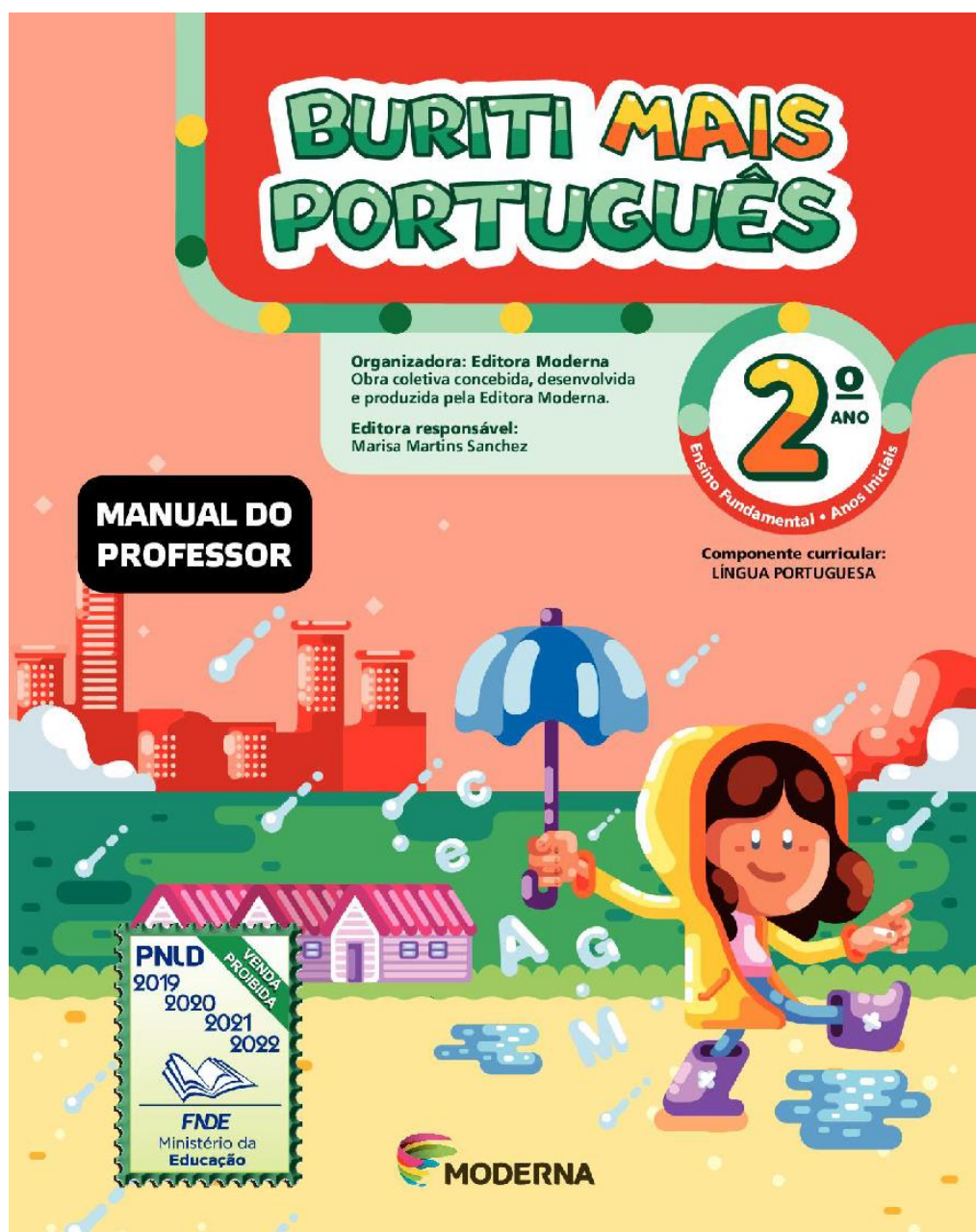
FIGURA 16: Capa da Coleção Buriti Mais – 1º ano EF- anos iniciais



Fonte: Editora Moderna

Na capa do 1º ano, podemos perceber a ilustração de duas casas ao fundo, um varal cheio de papéis pendurados por uma criança que remete ao gênero masculino e que pela cor da pele, e formato dos olhos, remete a uma criança de etnia oriental. Importante destacarmos que em nenhuma das capas é nomeada a etnia das crianças que as ilustram.

FIGURA 17: Capa da Coleção Buriti Mais – 2º ano EF- anos iniciais



Fonte: Editora Moderna



FIGURA 18: Capa da Coleção Buriti Mais – 3º ano EF- anos iniciais



Fonte: Editora Moderna

A 3ª capa nos mostra remete à profissão de cozinheiro ou chef de cozinha, tendo em vista o cenário que é uma cozinha, onde observamos um fogão, mesa com alguns pratos em elaboração e uma estante de livros, representado por uma criança do gênero masculino de cor preta, cabelos encaracolados, vestido com roupas de chef de cozinha que segura um livro, ao mesmo tempo em que decora o que parece ser uma guloseima.

FIGURA 19: Capa da Coleção Buriti Mais – 4º ano EF- anos iniciais



Fonte: Editora Moderna

Seguindo nossa análise, partimos agora para a capa do 4º ano que é ilustrada com a figura de uma criança que aparenta ser de cor branca do gênero feminino, vestida com roupas de bailarina, executando um passo de dança em cima de um livro que parece estar flutuando no ar. A imagem remete à cultura e às artes.

**FIGURA 20: Capa da Coleção Buriti Mais – 5º ano EF- anos iniciais**



Fonte: Editora Moderna

A última capa da coleção é a do 5º ano e é ilustrada por uma criança que aparenta o gênero masculino, de cor preta que segue pilotando um avião pelo céu repleto de nuvens e letras permeadas por folhas escritas. Podemos aferir desta capa a alusão à tecnologia representada pelo avião. Por fim, ao analisarmos as cinco capas não encontramos nenhuma imagem ou referência aos indígenas, seja por meio das figuras ou alguma outra representação que fizesse menção aos povos originários,

contudo, se esta coleção vai para todo Brasil, já que foi a mais vendida, como será vista pelas crianças indígenas? E que imagem sobre a criança indígena ajuda a construir ao não representá-las na capa?

FIGURA 21: Ficha Catalográfica da Obra

# BURITI MAIS PORTUGUÊS

1<sup>o</sup>  
ANO

Ensino Fundamental • Anos Iniciais

**Organizadora: Editora Moderna**

Obra coletiva concebida, desenvolvida  
e produzida pela Editora Moderna.

**Editora responsável:**

**Marisa Martins Sanchez**

Licenciada em Letras pelas Faculdades São Judas Tadeu.  
Professora de Português em escolas públicas e particulares  
de São Paulo por 11 anos. Editora.

Componente curricular: LÍNGUA PORTUGUESA

## MANUAL DO PROFESSOR

1ª edição

São Paulo, 2017



Fonte: Editora Moderna

Na contracapa da obra é informado ao leitor que a obra é coletiva e que foi desenvolvida, concebida e produzida pela Editora Moderna, logo em seguida há a citação do nome da editora responsável seguido de breve relato sobre experiência profissional da mesma, entretanto apesar de constar ser uma obra coletiva não há

menção a outros indivíduos/instituições/organizações que tenham participado da obra. Daremos seguimento nossa análise trazendo infraestrutura da coletânea.

### 6.2.2 Infraestrutura da Coletânea

A obra está dividida em 5 volumes com edição em 2019 e de acordo com a proposta do PNLD, o período de utilização da Coletânea é de quatro anos, portanto de 2019 a 2022, cada volume está disposto da seguinte maneira:

**QUADRO 15: Coleção Buriti Mais – 1º ano EF- I**

| Coleção Buriti Mais 1º ano EF/1                       | Páginas  |
|---|----------|
|   |          |
| Manual do Professor                                   | 1 a 56   |
| Textos complementares para o Trabalho com as unidades | 57 a 62  |
| Proposta de Trabalhos com Leitura de Livros           | 63 a 66  |
| Coleção Buriti Mais 1º Ano                            | 67 a 284 |
|   |          |
|   |          |
|   |          |

Fonte: própria autoria

**QUADRO 16: Coleção Buriti Mais – 2º ano EF- I**

| Coleção Buriti Mais 2º ano EF/1                       | Páginas  |
|---|----------|
| Manual do Professor                                   | 1 a 60   |
| Textos complementares para o Trabalho com as unidades | 61 a 66  |
| Proposta de Trabalhos com Leitura de Livros           | 67 a 74  |
| Coleção Buriti Mais 2º Ano                            | 75 a 292 |
|   |          |
|   |          |
|   |          |

Fonte: Própria autoria

**QUADRO 17: Coleção Buriti Mais – 3º ano EF- I**

| Coleção Buriti Mais 3º ano EF/1                       | Páginas  |
|---|----------|
| Manual do Professor                                   | 1 a 66   |
| Textos complementares para o Trabalho com as unidades | 67 a 70  |
| Proposta de Trabalhos com Leitura de Livros           | 71 a 82  |
| Coleção Buriti Mais 3º Ano                            | 83 a 300 |
|   |          |
|   |          |
|   |          |

Fonte: Própria autoria

**QUADRO 18: Coleção Buriti Mais – 4º ano EF- I**

| Coleção Buriti Mais 4º ano EF/1                       | Páginas  |
|---|----------|
| Manual do Professor                                   | 1 a 71   |
| Textos complementares para o Trabalho com as unidades | 72 a 78  |
| Proposta de Trabalhos com Leitura de Livros           | 79 a 90  |
| Coleção Buriti Mais 4º Ano                            | 91 a 300 |
|   |          |
|   |          |
|   |          |

Fonte: Própria autoria

**QUADRO 19: Coleção Buriti Mais – 5º ano EF- I**

| Coleção Buriti Mais 5º ano EF/1                       | Páginas  |
|---|----------|
| Manual do Professor                                   | 1 a 56   |
| Textos complementares para o Trabalho com as unidades | 57 a 62  |
| Proposta de Trabalhos com Leitura de Livros           | 63 a 66  |
| Coleção Buriti Mais 5º Ano                            | 67 a 284 |
|   |          |
|   |          |
|   |          |

Fonte: própria autoria, baseada na Coleção Buriti Mais.

Ao findarmos a apresentação da infraestrutura geral da Coletânea, daremos prosseguimento com a apresentação do conteúdo de cada volume, procurando



identificar em cada um, a figura do indígena e de como os povos originários, são tratados na Coletânea.

### 6.3 O Indígena na Coletânea Buriti Mais

Dando continuidade a apresentação da infraestrutura da coletânea, daremos seguimento com o quadro abaixo que objetiva mostrar de forma mais específica as unidades que dão formato a cada livro e se/onde aparece o indígena, em seguida trazemos a imagem da página analisada no intuito de melhor apresentar ao leitor nossas impressões.

#### QUADRO 20: O indígena no volume 1 da coletânea: unidade eu tenho um nome

| Volume 1  |                            |                    |                 |                   |                   |                       |
|---|----------------------------|--------------------|-----------------|-------------------|-------------------|-----------------------|
| Texto   | Título do texto/<br>página | Unidade            | Tema            | Gênero<br>Textual | Texto<br>completo | Trecho<br>de<br>texto |
| 01  | “A Canoa Virou”<br>p. 16   | 2-Eu tenho um nome | Cantiga de roda | Cantiga popular   | X                 |                       |
| <b>Habilidade: (EF01LP13) Identificar a função sociocomunicativa de textos que circulam em esferas da vida social das quais participa, reconhecendo para que tais textos foram produzidos, onde circulam, quem produziu, a quem e destinam.</b> |                            |                    |                 |                   |                   |                       |

Fonte: própria autoria, adaptado de Moura (2018)

Ao analisarmos o volume 1 da coletânea, encontramos na página 16 a figura de uma criança que aparenta estar triste e cansada de remar e abaixo uma criança do sexo feminino a brincar alegremente com peixinhos azuis. Destacamos que em nenhum momento da atividade é descrita, nomeada ou citada a palavra indígena ou outra que possa remeter aos indígenas. A habilidade a ser trabalhada sugere que sejam reconhecidos através do texto para quem e onde circulam o tipo textual, quem produziu e a quem se destina, entretanto não há menção de se trabalhar a diversidade cultural do nosso país através da cantiga de roda ou da imagem que traz duas crianças que aparentam etnias diferentes, com vestimentas diferentes, todavia em nenhum momento fica claro que se trata de uma criança indígena, pode-se ou não chegar a essa conclusão pelos traços físicos demonstrados através da imagem. Justificamos a inserção/análise da figura 22, mesmo não estando claro na materialidade linguística, de que se trata ou não

da figura de uma criança de etnia indígena, em detrimento de provocar no leitor uma reflexão, acerca dos estereótipos incutidos em cada um de nós, quando olhamos uma representação que remete a traços físicos que nos lembram da figura do indígena cercado pela natureza e aldeado.

FIGURA 22 : Eu tenho Um nome

UNIDADE 1

**Objetivos**

- Acompanhar a leitura de cantiga de roda pelo professor.
- Fazer a correspondência entre a fala e a escrita.

O importante aqui é que os alunos percebam que o que cantam está escrito. Por isso, antes da atividade, trabalhe com eles a letra da cantiga. Peça-lhes que ditem a letra. Registre-a no quadro de giz ou em papel pardo.

Afixe na classe textos que conheçam de memória (sobretudo os ditados a você), pois são um referencial de escrita: eles podem se apoiar neles para pensar a escrita de outras palavras. Com esses materiais disponíveis, eles se arriscam a lê-los e, como já sabem o que está escrito, tentam relacionar o que dizem em voz alta (o texto já memorizado) às partes da escrita.

No início, vão ditar rápido. Mode-re o ritmo e diga que, como você está escrevendo, eles devem ditar mais devagar. Essa é uma instrução básica para perceberem onde está escrito o que.

Enquanto escreve, vá parando em alguns trechos e relendo a cantiga, acompanhando cada linha com o dedo.

Peça-lhes que descubram onde está escrito CANOA, por exemplo. Incentive-os a seguir com o dedo e a cantar a cantiga desde o início. Assim, mesmo sem saber ler, conseguirão encontrar algumas palavras.

Durante a atividade, faça comparações com o nome deles.

Depois da atividade, chame a atenção para a expressão “Da tradição popular” e explique seu significado: não se sabe quem criou a cantiga, mas que foi transmitida de geração a geração, pelos avós, pais, irmãos ou por outras crianças.

**TEXTO 1**

HÁ MUITO TEMPO, AS CRIANÇAS BRINCAM DE RODA. NESSA BRINCADEIRA, ELAS CANTAM AS CANTIGAS DE RODA OU CIRANDAS. VÁRIAS CANTIGAS BRINCAM COM NOMES DE PESSOAS. VOCÊ JÁ OUVIU ESTA? ONDE?

• ESCRIBA SEU NOME NAS LINHAS.

**A CANOA VIROU**

A (CANOA) VIROU  
POR DEIXÁ-LA VIRAR

FOI POR CAUSA DE \_\_\_\_\_  
QUE NÃO SOUBE REMAR.

SE EU FOSSE UM (PEIXINHO)  
E SOUBESSE NADAR

EU TIRAVA \_\_\_\_\_  
DO FUNDO DO (MAR).

SIRIRI PRA CÁ  
SIRIRI PRA LÁ

\_\_\_\_\_ É JOVEM  
E NÃO QUER CASAR!

DA TRADIÇÃO POPULAR.



16

**Habilidade**  
EF01LP13

**QUADRO 21: O indígena no volume 2 da coletânea: unidade Eu me divirto**

| Volume 2  |                                |                                       |                               |                   |                            |                                |
|-----------|--------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------|-------------------|----------------------------|--------------------------------|
| Text<br>o | Título do<br>texto<br>/página  | Unidade                               | Tema                          | Gênero<br>textual | Text<br>o<br>com-<br>pleto | Tre-<br>cho<br>de<br>text<br>o |
| 1         | Letras e<br>Palavras -<br>p.14 | 1- Eu me divirto                      | Para ler e<br>escrever melhor | Informativo       |                            | X                              |
| 2         | Sem título-<br>P. 202          | 4- Sugestões de<br>leitura do livro 2 | A turma do<br>Pererê          | Livro             |                            | X                              |

**Habilidade: (EF01LP20) Identificar e reproduzir, em listas, agendas, calendários, regras, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros.**

Fonte: própria autoria, adaptado de Moura (2018).

O livro 2 apresenta na unidade “Eu me divirto”, duas situações em que aparece a figura do indígena, a primeira no livro do aluno, na unidade “Eu brinco” com tema voltado a melhoria da escrita, mostra uma capa de jornal da Folha de São Paulo em que a notícia é “Rio 2016 não vai atingir nenhuma meta ambiental” e logo acima traz a figura de um indígena dentro de uma embarcação, ao que nos parece ser uma canoa, olhando para o horizonte do rio. Não há nos objetivos da atividade, tampouco nos direcionamentos ao professor com relação ao desenvolvimento da mesma, qualquer alusão à imagem do indígena. Já na segunda figura que está na Seção Sugestões de Leitura do livro 2, encontramos o livro “A turma do Pererê: as manias de Tininim”, da Editora Globo, como Ziraldo<sup>32</sup> como autor.

<sup>32</sup>Ziraldo foi pioneiro na década de 1960 ao lançar a primeira revista em quadrinhos do Brasil totalmente colorida e desenhada por um único autor. “Pererê” surgiu em outubro de 1960, passando a se chamar “A Turma do Pererê” na década de 1970. <https://www.otempo.com.br/diversao/a-turma-do-perere-de-ziraldo-tem-trajetoria-narrada-em-longa-1.2244769>

A capa traz uma criança de etnia indígena correndo de braços abertos, e ao fundo os personagens da Turma do Pererê: Saci, onça, jabuti, macaco e o tatu e o coelho, o personagem Tininim é uma criança indígena aldeada, que vive na floresta, portanto remete a uma imagem do indígena que vive na floresta. Importante ressaltarmos aqui, admiradores que somos de Ziraldo e suas obras, que não estamos apresentando uma crítica à obra do autor e sim ao fato de que em nenhum momento é trazido a imagem do indígena que não fosse estereotipada, justamente para crianças em processo de alfabetização e de formação.

O que esperamos é que num contexto de aprendizagem o professor possa apresentar outra imagem do indígena, que não só o aldeado, amigo dos animais da floresta e de figuras do nosso folclore, tendo em vista que os povos originários do Brasil querem ser percebidos como parte integrante da sociedade e não como personagem folclórico. Uma alternativa seria trazer autores como Olívio Jekupé, escritor da etnia guarani, nascido em Curitiba que escreveu o livro “ O Saci Verdadeiro”, uma história em quadrinhos ilustrada por Stefano Lolli, que conta a história de Jaxi Jeterê, o protetor das florestas e das pessoas, o Saci dos povos guaranis.

FIGURA 23: Eu me divirto

## UNIDADE 1

## Objetivos

- Conhecer os diferentes portadores de texto.
- Identificar palavras escritas considerando os conhecimentos prévios sobre a escrita.

## Atividade 1

Converse com os alunos sobre os portadores de texto apresentados. Verifique se conhecem algum, se identificam suas funções e que experiências já tiveram com cada um deles. Se então discuta com o grupo a função social da escrita e a importância dela como sistema de representação.

A primeira imagem é de um tipo de placa para a indicação de nome de rua usado nas cidades. Verifique se reconhecem o bilhete, a página de jornal, a tela de celular e a capa de livro.

PerGUNTE aos alunos se conseguiram descobrir o que está escrito em cada imagem e, principalmente, como isso foi possível. No caso de resposta afirmativa, pergunte: Identificaram algo conhecido nessas imagens? Já conheciam alguns desses portadores?

É fundamental reconhecer e valorizar os recursos usados pelos alunos, pois são aspectos importantes da escrita e devem ser considerados no exercício da leitura. Alguns alunos talvez não conheçam as mensagens de texto por celular. Explique que se trata de uma forma muito rápida de comunicação a distância.

Observe a participação deles na conversa que você encaminhou e nas respostas que deram, procurando perceber aqueles que, de fato, conseguiram reconhecer alguns aspectos do uso social da escrita e os que foram capazes de elaborar hipóteses sobre o que está escrito em cada imagem.

14

PARA LER E ESCREVER MELHOR

LETRAS E PALAVRAS

**1** OBSERVE ESTAS IMAGENS E CONVERSE COM OS COLEGAS.











- QUE IMAGENS VOCÊ VÊ?
- EM QUAIS DELAS HÁ TEXTOS ESCRITOS?
- A ESCRITA É IMPORTANTE? EM QUE SITUAÇÕES?
- QUAL É A UTILIDADE DA ESCRITA EM CADA UMA DAS SITUAÇÕES APRESENTADAS NESTA PÁGINA?
- EM QUE OUTRAS SITUAÇÕES A ESCRITA PODE AJUDAR VOCÊ?

14

## Sugestão

Mantenha na classe, sempre que possível, uma variedade de revistas, livros e outros materiais escritos que despertem a curiosidade dos alunos.

FIGURA 24: Sugestões de Leitura livro 2

**UNIDADE 7**

- A TURMA DO PERERÊ: AS MANIAS DO TININIM**  
ZIRALDO  
EDITORA GLOBO

ESSE LIVRO TRAZ AS MELHORES HISTÓRIAS EM QUADRINHOS DO VALENTE E GENEROSO ÍNDIO DA TRIBO PARAKATOKA, MELHOR AMIGO DO PERERÊ, QUE É CRAQUE NO ARCO E FLECHA, CAMPEÃO DE NATAÇÃO EM RIO DE PIRANHIA, MAS TEM MANIA DE TER MANIAS.


- AMIGOS DO PEITO**  
CI ÁUDIO THIFBAS  
EDITORA FORMATO

POEMAS QUE MOSTRAM UM DIA NA VIDA DE UMA CRIANÇA, DA HORA EM QUE ACORDA ATÉ A HORA DE DORMIR, A CASA, O SONO NA HORA DE LEVANTAR, A ESCOLA, A VIZINHANÇA E OUTROS TEMAS SÃO APRESENTADOS DE UM JEITO CHEIO DE TERNURA.



**UNIDADE 8**

- OS TRÊS PRESENTES MÁGICOS**  
ROGÉRIO ANDRADE BARBOSA  
EDITORA RECORD

SÃO TRÊS IRMÃOS APAIXONADOS POR UMA PRINCESA. CADA UM DELES TRAZ UM PRESENTE MÁGICO CAPAZ DE INTERFERIR NO DESTINO. QUAL DELES MERECE O AMOR DA PRINCESA? NESSE LIVRO, O LEITOR PARTICIPA E PROPÕE O DESFECHO DA HISTÓRIA.



**202**

**QUADRO 22: O indígena no volume 3 da coletânea: unidade Eu falo de mim**

| Volume 3  |                                       |                   |                          |                   |                            |                                |
|---|---------------------------------------|-------------------|--------------------------|-------------------|----------------------------|--------------------------------|
| TEXT<br>O   | Título do texto<br>(se tiver) /página | Unidade           | TEMA                     | GÊNERO<br>TEXTUAL | TEXT<br>O<br>COM-<br>PLETO | TRE-<br>CHO<br>DE<br>TEXT<br>O |
| 1   | Sem título- p.100                     | 4- Eu falo de mim | Para compreender o texto | autobiografia     |                            | X                              |
| <b>Habilidade: (EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.</b>   |                                       |                   |                          |                   |                            |                                |
| <b>Habilidade: (EF03LP08) Identificar e diferenciar, em textos, substantivos e verbos e suas funções na oração: agente, ação, objeto da ação.</b>   |                                       |                   |                          |                   |                            |                                |
| <b>Habilidade: (EF03LP10) Reconhecer prefixos e sufixos produtivos na formação de palavras derivadas de substantivos, de adjetivos e de verbos, utilizando-os para compreender palavras e para formar novas palavras.</b>   |                                       |                   |                          |                   |                            |                                |
| <b>HABILIDADE: (EF03LP12) Ler e compreender, com autonomia, cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</b> |                                       |                   |                          |                   |                            |                                |

Fonte: própria autoria, adaptado de Moura (2018).

No volume 3 da coletânea, encontramos na unidade 4 as atividades 5 e 6. Na atividade 5 mostra parte de texto autobiográfico do escritor Daniel Mundukuru e em seguida na atividade 6, atividades relacionadas ao referido texto e a um texto anterior no intuito de trabalhar com os alunos as diferenças entre autorretrato e autobiografia.

Mais uma vez não há nas sugestões de trabalho com a atividade nenhuma inferência a questão indígena, mesmo se tratando de um escritor indígena. A foto mostra Daniel Mundukuru segurando um livro e ao fundo uma estante de livros. O autor indígena está vestido com roupas comuns usadas também por não indígenas. O que mostra um contraponto que poderia ter sido levado em consideração nas sugestões de trabalho da atividade, que seria evidenciar que o indígena também pode ser escritor, viver na cidade, se vestir com roupas que todos nós usamos e que nem por isso deixa de ser indígena.

FIGURA 25: Eu falo de mim

UNIDADE 4

Atividade 5

Esta atividade apresenta um trecho de uma autobiografia, a do escritor Daniel Munduruku.

Chame a atenção dos alunos para o fato de este ser outro gênero, muito semelhante ao autorretrato.

Eles vão observar que na autobiografia (auto significa "por si mesmo", bio significa "vida", grafia significa "escrita") o autor relata acontecimentos da própria vida, apresentados em uma sequência temporal. Portanto, o que distingue os dois gêneros é o aspecto em que a informação está centrada. O autorretrato está centrado no modo de ser; a autobiografia, nas ações produzidas pela pessoa ao longo de sua história, nos eventos que marcaram sua vida.

Atividade 6

Se achar oportuno, faça uma tabela no quadro de giz sintetizando as características dos dois gêneros.

| Autorretrato   | Autobiografia  |
|--|--|
| O autor fala de si mesmo.                                | O autor fala de si mesmo.  |
| O autor apresenta seu modo de ser, suas características. | O autor apresenta os acontecimentos de sua vida, suas atribuições. |
| O texto não apresenta marcas temporais.                  | O texto apresenta marcas temporais.                                |

Para compreender o texto

5 Agora, leia um texto do escritor Daniel Munduruku.

Nasci em Belém do Pará [...]. Nasci índio e cresci como índio mesmo, tendo recebido toda a minha formação escolar na própria cidade de Belém. [...]

Aos sete anos (1971) entrei na Escola Salesiana do Trabalho, de onde só saí quando concluí o primeiro grau (1979). [...] lá desenvolvi um grande amor às crianças pobres e marginalizadas, uma vez que minha família vivia em situação econômica muito delicada e eu precisei trabalhar desde cedo [...].

Em 1987, depois de ter concluído meu curso superior em filosofia, resolvi mudar para o estado de São Paulo [...].

Em fins de 1989 mudei para a capital paulista. Sabem o que vim fazer? Trabalhar com menores de rua! Adivinhem onde? Na praça da Sé e depois na Lapa! Fascinante, não?

De 1990 a 95 trabalhei numa escola de nome Santa Maria, onde coordenei o grupo "Missões", que atuava na periferia de São Paulo. Além disso, dei aulas de filosofia e ensino religioso [...].

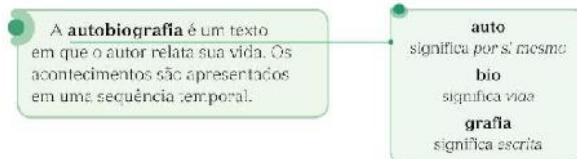
Em 1992 ingressei no Programa de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo para desenvolver uma pesquisa sobre o meu povo indígena — os Munduruku. [...]

Daniel Munduruku. *Histórias de índio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.



O escritor em 2013.

• Circule no texto as expressões que marcam o tempo dos acontecimentos.



6 Compare o texto de Eva Furnari com o de Daniel Munduruku.

- O que Eva Furnari conta ao leitor sobre ela mesma? *Eva Furnari conta basicamente como é seu modo de ser e as coisas de que gosta.*
- O que Daniel Munduruku conta sobre ele? *Daniel Munduruku fala de coisas que ele fez ao longo de sua vida, onde morou, estudou e trabalhou.*
- Qual dos textos apresenta sequência temporal?  
*O de Daniel Munduruku.*

100

Habilidades

Atividade 5  
 EF35LP05  
 EF03LP08

Atividade 6  
 EF03LP10  
 EF03LP12



**QUADRO 23: O indígena no volume 4 da coletânea: unidade Eu busco explicações**

| Volume 4  |  |                            |                                    |                   |                            |                                |
|-----------|--|----------------------------|------------------------------------|-------------------|----------------------------|--------------------------------|
| TEXT<br>O | Título do texto<br>(se tiver) /página        | Unidade                    | TEMA                               | GÊNERO<br>TEXTUAL | TEXT<br>O<br>COM-<br>PLETO | TRE-<br>CHO<br>DE<br>TEXT<br>O |
| 1         | As estrelas nos<br>olhos dos<br>meninos p.62 | 3- Eu busco<br>explicações | Mito do povo<br>indígena<br>Bororó | Mito              |                            | X                              |
| 2         | O que eu vejo p.<br>37                       | 2-Eu protejo a<br>Natureza | Meio ambiente                      |                   |                            | X                              |

**Habilidade: (EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.**

**Habilidade: (EF35LP13) Memorizar a grafia de palavras de uso frequente nas quais as relações fonema- grafema são irregulares e com h inicial que não representa fonema.**

**Habilidade:(EF04LP11) Planejar e produzir, com autonomia, cartas pessoais de reclamação, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e com a estrutura própria desses textos (problema, opinião, argumentos), considerando a situação comunicativa e o tema/ ..**

**Habilidade: (EF04LP13) Identificar e reproduzir, em textos injuntivos instrucionais (instruções de jogos digitais ou impressos), a formatação própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e formato específico dos textos orais ou escritos desses gêneros (lista/ apresentação ...)**

**Habilidade: (EF04LP02) consiste em: Ler e escrever, corretamente, palavras com sílabas VV e CVV em casos nos quais a combinação VV (ditongo) é reduzida na língua oral (ai, ei, ou).**

**Habilidade: (EF04LP04) - Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em paroxítonas terminadas em -i(s), -l, -r, -ão(s).**

Fonte: própria autoria, adaptado de Moura (2018).

A única unidade de toda Coleção que tem como texto de abertura a figura de um indígena, é a unidade quatro. Esta unidade traz um tema muito importante que é a preservação ambiental, e propõe uma reflexão dialética acerca do papel dos indígenas na preservação de matas e florestas. A figura de uma criança da etnia Paiter Surui do Estado de Rondônia, abraçada a um troco de árvore, mostrando harmonia entre a

criança e a floresta nos remete a importância que o território tem para os povos originários e o quanto eles são importantes na preservação destes.

O livro 4 da Coleção Buriti Mais traz na página 60 um texto com ilustrações para contar a história de como nasceram as estrelas, de acordo com o povo Bororó do Estado de Mato Grosso. O objetivo da atividade é reconhecer o gênero mito. Entendemos que este gênero consubstancia-se como narrativa que descreve verdades importantes de um determinado povo. De acordo com (ELÍADE, 2000, p. 47), mito é “uma realidade cultural extremamente complexa, que pode ser abordada e interpretada através de perspectivas múltiplas e complementares”. Desse modo, o gênero mito para os povos originários é importante, pois é através da oralidade dessas histórias contadas que os povos originários mantêm suas memórias.

Assim trabalhar tal gênero corrobora para que as crianças conheçam sobre os povos originários por meio de seus mitos e memórias. Aqui, novamente, a obra de Olívio Jekupé seria interessante de ser trabalhada, a obra “As Queixadas e os outros contos Guaranis”, lançado em janeiro/2021, é uma Coletânea com sete contos indígenas.

**FIGURA 26: Eu Protejo a Natureza**



de financiamento para a proteção e reflorestamento dos 248.000 hectares da floresta tropical Suruí, um exemplo de uso sustentável da floresta para as comunidades amazônicas remanescentes, reconhecido no Brasil e no mundo.

**Habilidades**

EF04LP02

EF04LP04

**O que eu vejo**

O menino abraça o tronco de uma grande árvore. Comente com os alunos a relação entre essa atitude da criança e a sua origem. Pela pintura corporal e pelos adornos que usa, é possível perceber que se trata de uma criança indígena. Converse sobre o respeito e o cuidado dos povos indígenas com a natureza, o que explica os sentimentos manifestados pelo menino no gesto de abraçar a árvore e em sua expressão facial. Na imagem, é possível perceber a harmonia entre a criança e a floresta, ou seja, a integração dos indígenas a natureza. Pergunte aos alunos se eles também se sentem assim com relação à natureza. Qual é a importância da natureza para o ser humano? Será que todas as pessoas têm compreensão do quanto dependemos da natureza e da importância de preservá-la?

**O que eu sei**

Converse com os alunos sobre a importância de nos percebermos como parte da natureza, pois atitudes tomadas individualmente ou na coletividade podem afetar todo o planeta. Alguns países que não possuem tecnologias limpas, ou seja, cujas indústrias poluem o meio ambiente com resíduos tóxicos, acreditam que, no futuro, a ciência dará um jeito nos problemas ambientais do presente. Verifique quem concorda com esse discurso. Será que devemos deixar esse problema para as futuras gerações ou devemos assumir a responsabilidade agora? Proponha um júri simulado para a discussão desse tema polêmico. Essa estratégia permite que sejam discutidos vários aspectos de um mesmo tema, auxiliando no processo de construção e desconstrução de conceitos. Além disso, instiga o senso crítico, a participação e a reflexão sobre o assunto em questão. Para a realização do júri simulado será necessário distribuir a turma nos seguintes papéis: juiz, jurados, advogados de defesa, promotores, testemunhas e o réu.

FIGURA 27: Eu busco explicações - I

UNIDADE 3

**Objetivo**

- Reconhecer mitos e algumas de suas características.

**Propósito leitor**

Os mitos são criados, em todas as épocas, para responder às grandes indagações do ser humano sobre os mistérios da vida: a origem do mundo, dos seres, dos astros, dos fenômenos da natureza. Os mitos explicam como uma sociedade é organizada, justificando as relações entre seus membros. Expressam uma solução particular encontrada por determinada sociedade para as necessidades intelectuais e morais de um grupo.

Os mitos pautam comportamentos e relações. São responsáveis pela perpetuação das tradições e contribuem para a fixação de modelos exemplares.

Antes da leitura, converse com os alunos a respeito do gênero mito. Pergunte-lhes se já conhecem a história contada por esse mito e para quem imaginam que foi escrita. Comente que originalmente os mitos pertencem à tradição oral das sociedades. São coletados, em geral, por pesquisadores e, então, registrados por escrito e recontados por diferentes escritores.

Leia a fonte do texto, informe-os de que o livro, embora seja intitulado *Contos e lendas da Amazônia*, traz 25 contos que retratam a mitologia amazônica. Depois do estudo do texto, retome a questão do público para o qual o texto foi escrito. Os alunos terão mais elementos para concluir que o interesse do tema e o trabalho com a linguagem agradam a um público amplo que gosta de belas histórias.

62

**Texto 1**

Você vai ler um **mito** do povo indígena Bororo do Mato Grosso. Observe como a origem das estrelas é explicada.

**As estrelas nos olhos dos meninos**

Naquele tempo, a noite era completamente escura, nenhuma estrela brilhava no firmamento, não havia estrelas.

Na aldeia indígena, fogueiras eram acesas logo que escurecia, e as famílias se reuniam em torno delas para se esquentar do frio da noite, comer e conversar.

As mulheres assavam pedaços de pirarucus e acunarés pescados no dia e cozinhavam nas cinzas ovos de tartaruga que recolhiam dos riachos na areia das margens dos rios. Os homens falavam da guerra e contavam vantagem. No entorno da aldeia era a escuridão e o mistério. O que vinha de lá era o pio da coruja, o miado da onça, o canto do juruaí.


[...]

Numa noite, quando foram preparar as comidas, as mulheres descobriram que os ovos de tartaruga que tinham colhido haviam desaparecido. [...]

Noutra noite, a história se repetiu: os ovos tinham sido roubados. [...]

Algumas noites depois o roubo aconteceu de novo, e as mulheres resolveram tirar a limpo esses sumiços estranhos.

[...] Escondidas atrás de uns arauostos, elas observaram os meninos roubarem os ovos e saírem sorrateiramente para o mato. Foram no encalço deles e viram quando se enfiaram na floresta e, numa clareira, prepararam o fogo para assar os ovos roubados. Eles queriam comê-los sem ter que dividir com os outros.



62

**Sobre o gênero mito**

O mito é uma narrativa ou um relato que responde aos questionamentos de determinado grupo social, explicando sua origem e organização, bem como os fenômenos da natureza. Por ser de tradição oral, não se sabe quem o criou. Em algumas sociedades, há mitos que têm caráter sagrado e ficam restritos a um grupo de pessoas, que têm a responsabilidade de guardá-los.

Estruturalmente, o mito caracteriza-se pela atemporalidade. Na forma de relato ou de narrativa, conta acontecimentos ocorridos em um tempo indeterminado, às vezes, antes mesmo da criação do mundo.

Essa característica pode ser assimilada no texto por marcadores temporais ("Naquele tempo", "Numa noite", "Desde então") e/ou descrições que traduzem a ausência e o vazio ("a noite

FIGURA 28: Eu busco explicações - II



As mulheres começaram a gritar, e os meninos, surpreendidos, correram. As mulheres correram atrás. Proferiam ameaças e prometiam castigos severos.

Para escapar das punições, os meninos pediram ao beija-flor que amarrasse um cipó no céu. O beija-flor atendeu ao pedido, e eles começaram a subir. Já estavam bem no alto quando as mulheres chegaram ao local da fuga para o firmamento. Elas não tiveram dúvida: subiram atrás deles.

Para não serem alcançados pelas mulheres, os meninos cortaram o cipó logo abaixo deles, e as mulheres se precipitaram lá de cima. No chão, antes que se esborrachassem, foram transformadas em animais da floresta. Os meninos, por sua vez, ficaram presos no céu sem ter como descer.

Desde então, eles olham a terra lá do céu. No escuro da noite, brilham para sempre os olhos arregalados dos meninos. Foi assim: que a noite acabou, se enchendo de estrelas. São os olhos dos meninos.

Registrado Prandi. Ilustração de Pedro Sáfadi. Contos e lendas da Amazônia. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

**Tantas palavras**

- Substitua a palavra destacada por outra, sem mudar o sentido da frase.  
Nenhuma estrela brilhava no **firmamento**.
- Se preciso, consulte um dicionário.  
Nenhuma estrela brilhava no céu.

63

**Tantas palavras**

Comente com os alunos que o vocabulário empregado na elaboração do mito corresponde, ele também, a um aspecto cultural das sociedades: a identificação do homem com a natureza! Assim, há muitas palavras que representam elementos da natureza. No texto, encontramos: *firmamento* (espaço celeste visível), *rios*, *floresta*, *cipó* e nomes de animais, como *pirarucu* e *tucunaré* (peixes), *jurutai*, *coruja* e *beija-flor* (aves), *onça* e *tartaruga*. Além disso, o ser humano assume comportamentos ligados à natureza – os meninos pedem ao beija-flor que os ajude e são atendidos; as mulheres são transformadas em animais da floresta.

era completamente escura, nenhuma estrela brilhava no firmamento, não havia estrelas”, “No entorno da aldeia era a escuridão e o mistério.”).

**Habilidades**

EF35LP05  
EF35LP13  
EF04LP11

*Tantas palavras*  
EF04LP13

Fonte: Coleção Buriti Mais – vol. 4

Ao findarmos a análise do volume quatro, iniciamos de pronto a leitura e estudos do livro cinco, na expectativa de que a temática indígena estivesse mais presente no último livro da coleção, tendo em vista que no volume quatro encontramos mais referências aos povos originários que nos volumes anteriores da coleção. Esperávamos

então que a temática indígena pudesse ganhar mais fôlego no volume cinco, levando em consideração a faixa etária das crianças do volume cinco e por tratar-se de um fechamento de ciclo da coleção. Para nossa surpresa, não encontramos nenhuma menção aos indígenas nesse volume.

Desse modo, partimos então para as orientações de cada volume destinadas ao professor, pois por tratar-se de uma seção destinada somente aos professores, poderíamos encontrar sugestões de leitura e propostas de trabalho que contemplassem os povos originários.

#### **6.4 O indígena no livro do professor**

Imbuídos em esmiuçar o material da coletânea destinada ao professor, iniciamos lembrando ao leitor como está dividido o Manual do Professor na Coletânea:

I- Textos complementares para o Trabalho com as unidades

II- Proposta de Trabalhos com Leitura de Livros

III- Coleção Buriti Mais 1º Ano

Nosso objetivo aqui é de analisar no contexto do material destinado somente ao professor, que orientações e sugestões são direcionadas aos textos da Coleção que fazem referência aos povos originários, considerando que a análise do conteúdo destinado ao aluno já foi realizada.

De antemão, anunciamos ao leitor que não encontramos material de relevância nos cinco volumes da Coleção. Para melhor nos fazermos entender, elaboramos o quadro abaixo:

#### **QUADRO 24: O indígena no manual do professor**

| Texto    | Título do texto<br>/página           | Unidade           | TEMA                     | GÊNERO TEXTUAL |
|----------|--------------------------------------|-------------------|--------------------------|----------------|
| <b>1</b> | “Meu avô Apolinário” p. LXXI e LXXII | 2- Eu falo de mim | Para compreender o texto | autobiografia  |
|          |                                      |                   |                          |                |

Fonte: própria autoria, adaptado de Moura (2018).

O manual do professor na Coleção Buriti Mais vem logo no início do livro do professor e como visto, traz como conteúdo textos complementar a serem utilizados no desenvolvimento das unidades e proposta de trabalho com livros no intuito de expandir conhecimentos acerca das unidades trabalhadas. Antes de discorrermos sobre os resultados de nossa análise nesse material (manual do professor), acreditamos ser pertinente definir a utilidade desse material.

Dentre os objetivos de um manual, está o de servir como instrumento norteador ao professor, corroborando no processo de ensino por meio da junção de informações. O manual de acordo com Oliveira (1986) configura-se como um conjunto de normas, procedimentos, funções, atividades, políticas, bem como quaisquer outras diretrizes imputadas a todos os indivíduos que fazem parte de uma organização.

Isso posto, ao analisarmos o manual do professor na Coletânea, encontramos somente no volume 3, na proposta de trabalho com leitura de livros, material direcionado à leitura de autor indígena. A proposta de trabalho com leitura indica o autor indígena Daniel Mundukuru, cuja obra foi citada no livro do aluno no volume 3, como atividade de interpretação de texto.

De início, é realizada uma pequena apresentação da obra, seguida de mini currículo do autor e do ilustrador. Inicialmente é proposto ao professor que direcione sua ação antes da leitura do livro e durante. Nessa análise temporal é sugerido ao professor que primeiro discorra sobre a obra, introduzindo e incitando a curiosidade do aluno para em seguida direcionar questionamentos durante a leitura do conteúdo do livro. Trata-se de uma narrativa do autor sobre suas memórias composta por sete capítulos: A raiva de ser índio; Maracanã; Crise na cidade; O vô Apolinário; A sabedoria do rio; O voo dos pássaros; Apolinário se une ao grande rio.

Em nenhum momento das orientações da proposta de leitura são sugeridas discussões acerca da questão indígena. Para cada capítulo, há orientações de trabalho, no capítulo 1, intitulado “A raiva de ser índio” deixa evidente que o autor não se sentia confortável na condição de indígena, entretanto o que se sugere é que o professor dialogue com os alunos a respeito do terceiro parágrafo: “minhas primeiras lembranças”. Não há menção de se trabalhar no capítulo cujo título já deixa explícito a não aceitação do autor em pertencer a uma etnia indígena, quais motivos o levaram a se sentir dessa forma.

Na proposta de trabalho do capítulo 4, “Crise na cidade”, seria uma oportunidade de trabalhar a questão da territorialidade, e que o lugar geográfico que o indígena ocupa não é só a aldeia, há indígena vivendo nas zonas urbanas e rurais, explorando a narrativa do autor acerca das dificuldades que enfrentou sendo ele indígena na zona urbana, dentre elas o *bullying*. Ocorre que a orientação é que “seria apropriado, ainda que brevemente falar sobre *bullying*...”.

A figura abaixo traz a proposta de leitura na íntegra:



## FIGURA 29: Proposta de trabalho do volume 3

(continuação)

"Felpo querido", "beijos". Na página 31, aparece outro suporte de texto: o cartão-postal. Chame a atenção para as diferenças.

5. Da página 32 à 37. Converse com os alunos sobre a história. As críticas de Charlô fizeram Felpo perceber que a vida pode ser mais divertida e feliz.
6. Após ler o capítulo intitulado "P.S.", lembre-os de que alguns desenhos animados e filmes têm utilizado esse recurso para falar com o espectador. Verifique se os alunos gostaram desses comentários e se os acharam divertidos.

### Após a leitura

Proponha que escrevam cartões-postais e os troquem entre si. Para garantir que todos recebam uma correspondência, faça um sorteio, escrevendo o nome de cada aluno em um pedaço de papel, colocando-os dentro de um saquinho e pedindo a cada um que pegue um nome. Os cartões podem ter trechos de poemas copiados de livros da biblioteca, por exemplo. Providencie uma caixa, coloque nela os cartões e faça as vezes do carteiro que os distribuirá entre os alunos. Se possível, providencie a postagem dos cartões em uma agência dos Correios.

## UNIDADE 2

### *Meu vô Apolinário,* de Daniel Munduruku, editora Studio Nobel

#### ● Resumo do livro

É um livro de memórias em que o universo espiritual da cultura munduruku é apresentado ao leitor, por meio do aprendizado que o autor recebeu de seu vô Apolinário, um velho índio que se sentava de cócoras para narrar histórias dos antepassados.

#### ● O autor

Daniel Munduruku é graduado em Filosofia, licenciado em História e Psicologia. Doutor em Educação pela USP, atualmente faz pós-doutorado em Literatura na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e é também pesquisador da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Autor conhecido nacional e internacionalmente, tem 43 livros publicados, vários deles premiados no Brasil e no exterior. Muitos de seus livros receberam o selo Altamente Recomendável outorgado pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). É comendador da Ordem do Mérito Cultural da Presidência da República e diretor-presidente do Instituto UKA – Casa dos Saberes Ancestrais.

#### ● O ilustrador

Rogério Borges começou a trabalhar com ilustração na década de 1970, quando foi para São Paulo cursar a faculdade de Comunicação Visual. Atuou em agências de publicidade e, depois, em várias editoras. Ilustrou obras de muitos autores conhecidos e ganhou alguns prêmios, como o Jabuti, o da Associação Paulista de Críticos de Artes (APCA) e o Adolfo Aizen. Também teve obras selecionadas para o acervo internacional da Biblioteca de Munique, na Alemanha. Atualmente, vive em Curitiba, no Paraná.

### Antes da leitura

1. Observando a capa, é possível imaginar quem é a personagem principal do livro? A capa mostra vários objetos da natureza utilizados pelos índios em seu dia a dia; o sobrenome do autor indica o

grupo indígena a que pertence, os Munduruku; as ilustrações lembram os grafismos indígenas.

2. O subtítulo traz informações importantes. Explore o significado de "Um mergulho no rio da (minha) memória". Com essa linguagem poética, o autor vai lembrar, rememorar fatos de sua vida.

(continua)

(continuação)

3. Leia a dedicatória do livro. Ao lado do nome do avô, há uma expressão em latim – *in memoriam*. Pergunte se alguém conhece essa expressão. Significa que a obra está sendo dedicada à lembrança do avô, que já faleceu.
4. Depois das observações feitas até aqui, pergunte: De que assunto trata o livro? Aproveite para dizer que, quando não sabemos o assunto de um livro, podemos antecipar o conteúdo folheando as páginas e observando título, subtítulos, texto de quarta capa (se houver), orelha (se houver) e ilustrações (se houver) para ter uma ideia geral do assunto.
5. Resuma para os alunos a introdução do livro. Nela o autor anuncia que vai contar histórias de sua vida e de sua relação com o avô.

### Durante a leitura

1. Capítulo “A raiva de ser índio”. O autor conta sua história desde o nascimento. Observe que no terceiro parágrafo ele usa a expressão “minhas primeiras lembranças”. Converse sobre o conteúdo relatado neste trecho.
2. Capítulo “Maracanã” até o episódio das formigas. Novamente neste capítulo, o autor usa a expressão “a primeira lembrança” (segundo parágrafo). O que foi descrito no primeiro capítulo? E neste? Avise que o restante narra uma aventura e será lido em outro dia.
3. Continuação do capítulo “Maracanã”. Leia o primeiro parágrafo e indague que animal eles estavam seguindo. Continue a leitura mais um pouco, depois pergunte: Foi possível imaginar a floresta? Na cidade, qual seria a reação dos pais se as crianças sumissem? Elas ficariam de castigo? O que vocês acharam da reação dos guerreiros?
4. Capítulo “Crise na cidade”. Antes da leitura, pergunte se o título dá pistas do lugar onde acontece-

ram as lembranças que o autor vai contar. Continue a leitura até o final do quarto parágrafo e questione: A que período do ano ele está se referindo? Aproveite e chame a atenção para a expressão “minha primeira crise”. Que crise foi essa? Por que nome esse tipo de episódio é conhecido atualmente? Após a leitura, seria apropriado, ainda que brevemente, falar sobre *bullying*: quem já sofreu ou praticou *bullying*? O que vocês pensam das pessoas que praticam agressões físicas ou verbais aos outros?

5. Capítulo “O vô Apolinário”. Se julgar oportuno, peça a cada aluno que se lembre do próprio avô. Como ele é, o que faz, que idade tem. Quem não tiver avô, pode falar sobre a avó ou pedir aos pais que lhes falem a respeito do avô. Depois da leitura, faça uma roda de conversa sobre os avós dos alunos. Pergunte: O que será que o avô vai fazer com o menino? Que intenção terá?
6. Capítulo “A sabedoria do rio”. Relembra a última leitura e o convite do avô. Depois da leitura, pergunte: Vocês já ouviram um conselho igual a este – ter paciência e coragem? É um bom conselho?
7. Capítulo “Apolinário se une ao Grande Rio”. Qual é o significado do título deste capítulo? Observe que o autor fala de maneira poética a respeito da morte do avô. No quarto parágrafo, ele diz: “o ancião que se tornaria ancestral para meus filhos”. O que significa *ancião*? E *ancestral*? Qual é o significado dessa frase? Leia para os alunos o que quer dizer *ancestralidade* na seção “Palavras do autor”.

### Após a leitura

1. Deixe os alunos apreciarem as ilustrações.
2. Se for possível, escute com eles um importante depoimento de Daniel Munduruku em: <[https://www.youtube.com/watch?v=J\\_cwwHRhRw4](https://www.youtube.com/watch?v=J_cwwHRhRw4)>. Acesso em: 8 dez. 2017.

## 6.5 Considerações Parciais

Para encerrarmos nossa análise da questão indígena no manual do professor, nos valem da voz do autor Daniel Mundukuru, que resume a história de lutas desses povos num breve relato:

...a imagem de “selvagem” e de incapaz atribuída aos grupos indígenas diz respeito justamente a uma construção etnocêntrica e unilateral da alteridade e essa mediação é balizada em uma visão de mundo que toma como unicamente válidos os seus próprios pressupostos, relegando aos indígenas uma imagem de um outro destituído de história, de escrita, estático em um passado em 40 que foi adicionado mediante sua relação com o colonizador. E até que não haja uma mudança de comportamento, que as pessoas não-indígenas passem a vê-los como povos que contribuíram e continuam contribuindo com a vida dos “ditos brancos”, esta realidade não vai mudar, essas tribos continuarão sendo minorias e, conseqüentemente, a sua literatura continuará não fazendo parte do cânone brasileiro. (DANIEL MUNDURUKU 2009, p. 20-24)

Diante do que foi exposto até aqui, entendemos a importância do livro didático como material de apoio ao professor e justamente por acreditarmos sê-lo tão importante consideramos valioso instrumento de mudança de estereótipos e paradigmas arraigados no preconceito e desconhecimento da verdadeira história dos povos originários e todas as contribuições que estes trouxeram e ainda trazem à sociedade brasileira.

Entretanto, na Coleção Buriti Mais aqui analisada não identificamos essa preocupação. Concordamos com Mundukuru quando este chama atenção para a urgência na mudança de comportamento dos não indígenas no sentido de enxergarem a contribuição dos povos originários na construção da sociedade brasileira.

## 7.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa intenção nesse último capítulo é de apresentar algumas reflexões acerca desta pesquisa, levando em consideração as contribuições teórico-metodológicas trazidas e o resultado das análises dos textos propostos.

O objetivo central da nossa pesquisa foi de investigar como o indígena é apresentado, por meio da linguagem, em diferentes textos orientadores do agir humano. Para isso, analisamos dois artigos da CF/88, sendo eles 231 e 232, por tratarem dos direitos dos povos originários, seguindo com o texto BNCC por se tratar de documento norteador da Educação Básica Brasileira e por fim, na Coleção de Livros didáticos *Buriti Mais*, da Editora Moderna, intencionando como esse material didático traz para a sala de aula, questões relacionadas ao indígena. O Interacionismo Sociodiscursivo direcionou nossas análises e possibilitou o enriquecimento das discussões sobre o indígena e o modo como foram apresentados nesses textos.

Os dados obtidos com a pesquisa trouxeram respostas que vão de encontro à nossa hipótese de pesquisa. Buscamos compreender dentro do contexto de cada texto então, a resposta para nossa pergunta de pesquisa que está relacionada à questão do modo de apresentação dos indígenas realizado por intermédio do discurso do não indígena, o que corrobora para uma contínua situação de tratamento inadequado e insuficiente das questões indígenas no Brasil, desde os idos coloniais e vai se perpetuando dentro de uma sociedade de maioria não indígena.

Os artigos 231 e 231 denotam um discurso teórico, em consonância com o modelo de texto jurídico, levando a crer que a voz que emerge no texto é a da LEI, tentando parecer neutra, tendo em vista que o texto é composto por determinações legais. Ocorre, porém que, que essa neutralidade não existe quando fazemos uma análise mais incisiva: o indígena é colocado como mero receptor de todas as ações que são propostas pelo Estado nos dois artigos, ou seja, o indígena não se configura como actante da ação nesse processo do agir.

Nesse sentido, fica evidenciado que o indígena surge dentro do contexto dos dois artigos, 231 e 232, como retirado de sua condição de actante, ou seja, expropriado dessa condição junto com suas intenções e desejos que denotam o seu agir, inviabilizando sua condição/qualidade de ator.

Nesse diapasão e conhecendo o histórico de lutas que permeia há anos esses povos, podemos auferir que a CF/88 trouxe relevantes ganhos a esses povos no que concerne a legitimar direitos ligados à crença religiosa, cultura, ensino e língua. Todavia há uma lacuna de grandes proporções e de grande impacto para os povos originários, que é a questão ligada ao território.

O Marco Temporal presente no PL490/07 é um projeto de lei que na prática, obriga a comprovação de posse e ocupação de um determinado território que possa vir a ser reivindicada pelos indígenas, tal posse deverá ser comprovada antes da promulgação da CF/88. Entendemos que a PL490/07 constitui-se no mínimo inconstitucional, por cercear o direito dos povos autóctones ao próprio território.

Essa noção de pertencimento dos povos originários não está sendo levado em conta. Recorremos a Casimir (1992) que define a territorialidade como uma seiva latente que habita em qualquer grupo social, mas cuja manifestação vai depender de contingências históricas que permeiem esse contexto.

Um exemplo verídico e relativamente recente da importância do lugar para o indígena é contado por Little (2002, p. 10):

Com a construção da rodovia Cuiabá-Santarém no final da década de 60, esse grupo radicado no norte do estado de Mato Grosso começou a sofrer invasões das suas terras por parte de garimpeiros e fazendeiros, e ataques dos Kayapó com armas de fogo, abundantemente munidos pelos missionários. Nesta época, se estima que havia 600 Panará vivendo em oito aldeias. Um processo de “pacificação” dos Panará foi empreendido pela FUNAI a partir de 1967, conseguindo o primeiro contato com o grupo somente em 1973. Depois de mais dois anos de invasões, foi tomada a decisão de levar os 69 Panará sobreviventes ao Parque Indígena do Xingu. Nos vinte anos seguintes esse grupo mudou sete vezes, mas começou a se recuperar demograficamente. Foi no início da década de 90 que algumas das lideranças Panará insistiram em voltar ao seu território original, isto é, o que eles consideram como seu verdadeiro lugar. Uma área pouco destruída de 488.000 ha. na bacia do rio Peixoto de Azevedo foi identificada como sua nova terra indígena e, a partir de 1995, o grupo, agora com 174 indivíduos, começou o processo de volta a seu *homeland*.

Recorremos a Friedrich Ratzel (1844-1904) que concebe o território abertamente ligado ao Estado e conseqüentemente ao domínio que este exerce, tornando o povo que nele habita tão ligado a identidade que ele representa que não concebe a possibilidade de viver fora dele.

Nesse sentido, a análise desse contexto deixa explícito o árduo caminho a ser percorrido pelos povos indígenas pelo direito às suas terras, pois representa um ataque direto ao direito de posse do território tradicionalmente ocupado pelos povos originários, com retrocessos nesse sentido de ordem exponencial.

Os resultados que obtivemos no contexto de análise da BNCC corroboram para o processo de invisibilidade dos povos originários quando verificamos que o compromisso assumido por esse documento, que tem como proposta basilar a ampliação do conhecimento acerca da cultura dos povos originários. Relembremos aqui que a BNCC foi elaborada em fases e na última versão o que se percebe é o enfoque nos direitos que os indígenas obtiveram ao longo dos anos, deixando de trazer para a discussão o passado desses povos, a luta por visibilidade.

Não é levado em conta todo histórico de escravidão e genocídio e resistência desses povos até a contemporaneidade. Essa ideia traz à tona uma problemática que tem como resultado a deslegitimação dos direitos indígenas, pois simula uma formação territorial de nosso país onde os povos originários teriam sido extintos, miscigenados ou minorados.

Na materialidade linguística do componente curricular Geografia, onde o indígena é citado cinco vezes, evidencia-se o desperdício de oportunidade em explorar por intermédio deste componente a questão da territorialidade e da sociedade que o habita, haja vista que território é um termo muito usado na geografia doravante sua relação com a forma como se dá a construção e as transformações de cada lugar.

Uma contribuição que acreditamos ter trazido com a pesquisa, está no fato de detectarmos que nem um nome de origem indígena foi citado na elaboração do documento BNCC, tampouco são citados nomes de professores ou sindicatos na análise dos enunciados e dos destinatários.

Dentre os prováveis produtores do texto estão Ministério da Educação, Ministro de Estado da Educação, Secretaria Executiva, Secretaria de Educação Básica, seus parceiros Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME. Dessa forma entendemos que a voz dos povos originários se ouvida, não foi registrada no documento.

Ainda dentro do contexto de colaboradores na elaboração da BNCC, vimos que sucedeu diálogo plural por parte das instituições que representam a educação no Brasil, porém foi relegado a segundo plano em detrimento de interesses provenientes de grupos empresariais e governamentais.

Ao procedermos à análise da Coleção Buriti Mais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental I, cabe ressaltar que dos cinco volumes, quatro trazem de alguma forma a figura do indígena, os volumes um, dois três e quatro, o volume cinco não tem nenhuma referência aos povos originários.

Nós nos deparamos em nossa análise com a figura deturpada e estereotipada dos povos originários que tanto vem sendo combatida. Essa figura estereotipada corrobora para o reforço do preconceito, demarcando fronteiras de cunho étnico-culturais que deveriam ser firmemente combatidas numa sociedade que tem uma constituição também conhecida como Constituição Cidadã (CF/88).

Na busca de solidificar a importância do livro didático no contexto escolar relembramos o ISD quando este afirma que todas as formas de conhecimento “são construídas no quadro das atividades sempre inicialmente coletivas e sempre mediadas pelas interações verbais” (BRONCKART, 199, p.106), portanto essa ferramenta que objetiva subsidiar e nortear o trabalho do professor em sala de aula contribui na construção de uma imagem do indígena da contemporaneidade, trazendo sua história e seus anseios, desvinculada de estereótipos.

Os resultados da análise desse conjunto de textos orientadores do agir humano nos permitiu perceber o diálogo existente entre eles: respeitando a CF/88, a BNCC e o livro didático analisado apresentam o indígena e suas questões como menores, não o tratando como um agente que age e que constrói a sua história. É preciso, então, construir novos discursos com um novo tratamento, pois o atual certamente tem gerado mais problemas que possibilidades para o agir do indígena.

O autor Daniel Munduruku expõe de maneira clara sua dor em não se aceitar indígena em razão da imagem que foi incutida na sua infância, imagem esta que denuncia a representação que é criada pelo não-indígena para os indígenas:

Só não gostava de uma coisa: que me chamassem de índio. Não. Tudo, menos isso! Para meu desespero nasci com cara de índio, cabelo de índio (apesar de um pouco loiro), tamanho de índio. (...) E por que eu não gostava que me chamassem de índio? Por causa das ideias e imagens que essa palavra trazia. Chamar alguém de índio era classificá-lo como atrasado, selvagem, preguiçoso. (Munduruku, 2009, p. 11).

A força que o depoimento do referido autor tem, firma a ideia de que a memória discursiva da nossa sociedade com relação aos povos autóctones muita dor e sofrimento têm trazido a estes.

O ISD foi nossa escolha teórico-metodológica nesta jornada, e contribuiu sobremaneira para nossas análises na medida em que se constitui interdisciplinar na sua essência, propondo um modelo de análise de textos, e por meio dele, desvendar o agir humano. Para o ISD o termo agir designa: “qualquer forma de intervenção orientada de um ou de vários seres humanos no mundo” (BRONCKART, 2008, p. 120), sendo que “qualquer pessoa que esteja implicada nesse processo é denominada actante” (BRONCKART, 2008, p. 121). Nos textos analisados, o indígena é retirado de seu papel de actante, tendo em vista que, expropriado dessa condição junto com suas intenções e desejos que denotam o seu agir, inviabiliza-se sua condição/qualidade de ator. Ele não tem o comando, sofre comando. Continua a não ter atoralidade, pois não é julgado capaz de assumir a postura de quem avaliar o contexto em que está inserido.

Nesse sentido nos ajudou a enxergar que apesar dos textos analisados falarem sobre o indígena, isso não é o bastante para mudar o agir humano em relação às questões relacionadas aos povos originários, faz-se necessário que possam ser ouvidos, e que se possa dialogar com eles também.

Nesse diapasão, não se esgotaram todos os mecanismos de análise, tampouco os questionamentos, a pesquisa suscita a outros, tais como: de que forma os povos originários gostariam de serem vistos? Seria interessante o aprofundamento desta pesquisa partindo de entrevistas com os indígenas, bem como a leitura de teóricos de origem indígena. Esse sujeito que se constitui na e pela linguagem, que é sócio-histórico, marcado pelo seu inconsciente e pelo inconsciente coletivo, é um sujeito heterogêneo, que precisa ser ouvido.

No fim da nossa jornada como pesquisadora, intentamos ter contribuído para desvendar o discurso acerca do indígena nos textos analisados, visto que nossa intenção é de produzir um novo discurso a ser revelado pelo leitor.



## REFERÊNCIAS

AGUERO, O. A. (2002). **Sociedades indígenas, racismo y discriminación**. Horizontes Antropológicos, 8(18), 255-264.

AMORIM, S. S. de (n.d.). **Notas etnográficas: A construção da auto-imagem de povos indígenas ressurgidos**. Recuperado em 2 dezembro 2019, de <http://www.studium.iar.unicamp.br/13/ressurgidos/2.html>.

AMORIM, JULIANA MARQUES DE MATOS. **O indígena Guarani de Dourados (MS): mídia, representação e discurso**. Dissertação de mestrado concluída em 2011. Acesso em 09 de maio de 2021, <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/1562>

ANDRADE, Juliana A. de.; SILVA, Tarcísio A. A. da (orgs). **O ensino da temática Indígena: subsídios didáticos para o estudo das Sociodiversidades indígenas**. Recife. Edições Rascunhos. 2017. 273p.

BARROS, M. **Retrato Do Artista Quando Coisa**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1998, p. 69.

BASTOS LOPES, Danielle. **O Movimento Indígena na Assembleia Nacional Constituinte (1984-1988)**. 2011. 184 f. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Rio de Janeiro, [2011].

BITTENCOURT, C. M. **Livros didáticos: concepções e uso**. Recife: Secretaria da Educação e Esporte de Pernambuco, 1997. (Coleção Qualidade do Ensino, Série: Formação do Professor).

BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. (Tese de Doutorado). São Paulo. Pp. 2007.

BUENO, L; Lopes. Maria A.P.T; Cristóvão. Vera L.(orgs). **Gêneros Textuais e Formação Inicial**. 1ªed. Campinas/SP. Mercado de Letras, 2013.

BUNZEN, C. **Construção de um objeto de investigação complexo: o livro didático de língua portuguesa**. 10.17771/PUC Rio.PDPe.23462 D.A. Kummer/IV SILID III SIMAR 2013 Estudos Linguísticos XXXIV, 2005.

BRAND, Antonio, J. **Os acadêmicos indígenas e as lutas por autonomia de seus povos**. In: SEMERARO, Giovanni [et. al]( Orgs). **Gramsci e os movimentos populares**. Niterói: UF, 2010. p. 201-214.

BRASIL. **Constituição da República federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) . Acesso em: 12 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 26, de 4 de fevereiro de 1991a**. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Disponível em: [www.funai.gov.br/index.php/leg-cidadania](http://www.funai.gov.br/index.php/leg-cidadania) . Acesso em: 15 de jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria Interministerial MJ e MEC n. 559, de 16 de abril de 1991b. **Sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas.** Disponível em: [portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf). Acesso em: 15 de jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Comitê de Educação Escolar Indígena. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena.** 2ª ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994. 24 p. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf) . Acesso em: 15 de jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.** Parecer CNE/CEB n. 14, de 14 de setembro de 1999a. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) . Acesso em: 16 de jul. 2018.

. \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação.** Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 3, de 10 de novembro de 1999b. Fixa Diretrizes Nacionais para Políticas linguísticas e educação escolar indígena 43 o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) . Acesso em: 16 de jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Fundamental.** Censo escolar indígena: 1999. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001a. 47 p.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001b.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) . Acesso em: 16 de jul. 2018.

**BRASIL. Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do

Brasil. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 01 dez. 2019.

**BRASIL. Constituição (1967).** Constituição da República Federativa do

Brasil. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm)> Acesso em: 01 dez. 2019.

**BRASIL. Constituição (1973).** LEI Nº 6.001, DE 19 DE DEZEMBRO DE 1973.

Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6001.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6001.htm) > Acesso em: 01 dez. 2019.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 4. ed. São Paulo/SP: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_/VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 12. ed. São Paulo/SP: Hucitec, 2006.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. [1999]. **Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 2007.

CASIMIR, Micheal J. “**The dimensions of territoriality: An introduction.**” In *Mobility and territoriality*. M. J. Casimir and A. Rao, eds., 1-26. New York: Berg, 1992.

CHOPIN, A. **História dos livros e edições didáticas: sobre o estado da arte**. In: *Revista Pedagógica Histórica*. V.38, N.1, 2002, p.21-49.

COSTA, M. S.; ALLEVATO, N. S. G. **Livro didático de matemática: Análise de professoras polivalentes em relação ao ensino de geometria**. *Vidya*, v. 30, n. 2, p. 71-80, jul./dez., 2010.

CUNHA, Manoela Carneiro da (org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992.

\_\_\_\_\_. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**, 1ª edição, São Paulo: Claro Enigma, 2012, pp. 135-137.

DEBRET, Jean Baptiste. **Voyage pittoresqueethistoriqueauBrésil**, ou Séjour d'unartistefrançaisauBrésil, depuis 1816 jusqu'en 1831 inclusivement, epoques de l'avènement et de l'abdication de S. M. D. Pedro 1er, fondateur de l'Empirebrésilien. Dédie à l'AcadémiedesBeaux-Arts de l'Institut de France. Fac-símile da edição original de Firmin Didot Frères. Paris, 1834. Distribuidora Record, Rio de Janeiro; Continental News, New York, 1965.

DUARTE, N. **A individualidade para-si (contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo)** Campinas, Autores Associados, 1993, p.93.

DUSSEL, Enrique. 1492: **O Encobrimento do Outro** (A Origem do "Mito da Modernidade"): Conferências de Frankfurt. Tradução de Jaime A. Ciasen, 1993.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

FUNAI — FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. **Política Indigenista**, 2016. Disponível em: <http://funai.gov.br>. Acesso em: set. 2019.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. (2008). Retirado em 29 julho 2019, de <http://www.funai.gov.br/>

FERREIRA, J. & DELGADO, L.N. (org). **O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. (O Brasil Republicano, v.4).

FERREIRA, B. V. **Uma orientação didático-pedagógica para a construção do conhecimento dos métodos descritivos**. Disponível em: [http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/Iedipe/Gt9/9-a\\_orientacao.htm](http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/Iedipe/Gt9/9-a_orientacao.htm). Acesso em: 10 jul. 2019

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação. Nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

GUIMARÃES, A.M.M; MACHADO, A.R. Apresentação. In: GUIMARÃES, A.M.M.; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O Interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 9-21.

IBGE. <http://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas>, 2015. Acesso em 25/07/2018.

IBGE. <http://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas>, 2015. Acesso em 25/09/2019.

INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico. Brasília : INEP, 2014.

JACOB, A. E., DIOLINA, K., & BUENO, L. (2018). **Os gêneros orais na penúltima versão da Base Nacional Comum Curricular: implicações para o ensino**. *Horizontes*, 36(1), 85-104. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.585>.

JECUPÉ, Werá, Kaká. **A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio**. Editora Peirópolis. Edição do Kindle, 2020. ISBN 978-65-86028-04-1.

KAYSER, Hartmut-Emanuel. **Os direitos dos povos indígenas do Brasil: desenvolvimento histórico e estágio atual**. Trad. Maria da Glória Lacerda Rurack. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Ed., 2010, p.333.

LACERDA, Rosane. **Os povos indígenas e a Constituinte (1987-1988)**. Brasília (DF): Ed. do Cimi- Conselho Indigenista Missionário, 2008.

LAJOLO, Marisa. **Livro Didático: um (quase) manual de usuário**. Em Aberto, Brasília ano 16, n.69, jan/mar. 1996.

LIMA, Rui Cirne. **Pequena história territorial do Brasil: sesmarias e terras devolutas**. São Paulo: Secretaria do Estado de Cultura, 1990.

LIMA LOPES, José Reinaldo de. **Desigualdades Jurídicas: indígenas, favelados e sem- terras**. Boletim Científico da Escola Superior do Ministério Público da União. Brasília: DF, Ano I, n.5, p.69-88, out./dez. 2002.

LINO, Guenter F. L.; NEVES, João de O. orgs. **Povos Indígenas Isolados na Amazônia: A luta pela sobrevivência**. Manaus: UFA, 2011.

LIBÂNEO, J. C. ; FREITAS, R. A. M. da M. **Vygotsky, Leontiev, Davydov – três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática**. Revista Brasileira de Educação. 15 set/out/nov/dez. 2004. n. 27.

LITTLE, Paul E. **TERRITÓRIOS SOCIAIS E POVOS TRADICIONAIS NO BRASIL: Por uma antropologia da territorialidade**. Universidade de Brasília. Disponível em [https://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/PaulLittle\\_\\_1.pdf](https://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/PaulLittle__1.pdf). Acesso em 29 nov/2021.

LUCIANO, Gersen dos S. (2006). **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. (PDF). Edições MEC/Unesco. Consultado em 01 de outubro de 2020.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

MARQUES, A.; BERUTTI, F.; FARIA, R. **Carta de Pero Vaz de Caminha. In: História moderna através de textos**. São Paulo: Contexto, 2001, p.70.

MATURANA, H. **Da biologia à psicologia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MELO, Patrícia Bandeira de. **O Índio na Mídia: Discurso e Representação Social**. Fundação Joaquim Nabuco, 2008.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MORETTO, Milena. **Um modelo didático do gênero trabalho de conclusão de curso e uma perspectiva de trabalho de sala de aula** / Milena Moretto. -- Itatiba, 2014. 212 p.

MOURA, Flávia Simões de **O trabalho com o gênero curiosidade científica no 1º ano do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado/USF Itatiba, 2018, 250 p.

MUNDURUKU, Daniel. **Histórias de Índios**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997. 72 p.

MUNDURUKU, Daniel. **Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória**. São Paulo: Studio Nobel, 2009.

\_\_\_\_\_. **O índio sem tutela**. Entrevista dada à revista Raiz, dez. de 2007.

Disponível:[http://revistaraiz.uol.com.br/portal/index.php?option=com\\_content&task=view&id=850&Itemid=184](http://revistaraiz.uol.com.br/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=850&Itemid=184). Data de Acesso em: 21 de outubro de 2021.

MUSSATO, Michelle Sousa. **O que é ser índio sendo surdo?** [recurso eletrônico] : um olhar transdisciplinar / autora Michelle Sousa Mussato. – Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2021.

NASCIMENTO, E.L.; CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros textuais e ensino: contribuições do Intercionismo sócio-discursivo**. In: KARWOSKI, A. M. et.al. Gêneros textuais: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

OLIVEIRA, D.R.P. de. **Sistemas, organização e métodos**. São Paulo Atlas, 1986.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos A. da .R. **A Presença Indígena na Formação do Brasil** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

OLIVEIRA JUNIOR, A. N. O. (1999). **A invisibilidade imposta e a estratégia da invisibilização entre negros e índios uma comparação**. Trabalho apresentado no V Congresso Afro Brasileiro, Salvador. Recuperado em 20 outubro 2019, de [http://www.unb.br/ics/dan/geri/boletim/oliveira\\_jr\\_1997.pdf](http://www.unb.br/ics/dan/geri/boletim/oliveira_jr_1997.pdf).

ORLANDI, E. Apresentação. In: Orlandi, E. (org.). **Política Linguística no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Terra à vista**. 2 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990, P. 56.

\_\_\_\_\_. **Língua brasileira e outras histórias: Discursos sobre a língua e ensino no Brasil**. Campinas, SP: Editora RG, 2009 <http://nachosayas.com/portfolio-item/paraguay-indios-maka/>

PÉREZ, Mariana. **Com a palavra, o professor: vozes e representações docentes à luz do interacionismo sociodiscursivo**. 2009. 153f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

RAMINELLI, Ronald. **Imagens da Colonização: a representação do índio de Caminha a Vieira**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996, p.17.

RATZEL, F. **Géographie Régionale. La Corse: étude anthropogéographique. Annales de Géographie**, 1899, vol. VIII.

ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa: letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza.:**O discurso e o poder: ensaio sobre a sociologia da retórica jurídica**. Porto Alegre: Fabris, 1988.

SANTOS, Boaventura de S. **Refundación del estado em América Latina: Perspectivas desde uma epistemologia del Sur**. Lima. IIDS y PDTG, 2010.

SÁVIO, Marcos. **O movimento indígena e a Constituição de 1988**. Entrevista com Ailton Krenak, julho de 2013. In: COHN, Sergio (Org.). Ailton Krenak. Rio de Janeiro: Azougue, 2015. (Encontros, 50), p. 218-227.

SEKI, L. **A linguística indígena no Brasil**. D.E.L.T.A., Vol. 15, N.º ESPECIAL, 1999.

STADEN, Hans. **Suas viagens e captivoiro entre os selvagens do Brazil**. EDIÇÃO COMMEMORATIVA ao 4.º Centenário do Instituto Histórico e Geographico de S. Paulo. São Paulo: TYP. DA CASA ECLECTICA, 1900, p. 156-158.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. Livraria Martins Fontes Editora Ltda. São Paulo - SP 1991 4ª edição brasileira.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **“Investigações Filosóficas”**, em Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1991.

## ANEXOS:

Decreto nº 91.542, de 19 de Agosto de 1985

Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA , usando da atribuição que lhe confere o artigo 81, item III, da Constituição, e Considerando os propósitos de universalização e melhoria do ensino de 1º grau, contidos no Programa "Educação para Todos";

Considerando a necessidade de promover-se a valorização do magistério, inclusive mediante a efetiva participação do professor na indicação do livro didático;

Considerando, finalmente, o objetivo de reduzir os gastos da família com educação

## DECRETA:

**Art. 1º.** Fica instituído o Programa Nacional do Livro Didático, com a finalidade de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º Grau.

**Art. 2º.** O Programa Nacional do Livro Didático será desenvolvido com a participação dos professores do ensino de 1º Grau, mediante análise e indicação dos títulos dos livros a serem adotados.

§ 1º A seleção far-se-á escola, série e componente curricular, devendo atender às peculiaridades regionais do País.

§ 2º Os professores procederão a permanentes avaliações dos livros adotados, de modo a aprimorar o processo de seleção.

**Art. 3º.** Constitui requisito para o desenvolvimento do Programa, de que trata este Decreto, a adoção de livros reutilizáveis.



§ 1º Para os efeitos deste artigo, deverá ser considerada a possibilidade da utilização dos livros nos anos subseqüentes à sua distribuição, bem como a qualidade técnica do material empregado e o seu acabamento.

§ 2º A reutilização deverá permitir progressiva constituição de bancos de livros didáticos, estimulando-se seu uso e conservação.

**Art. 4º.** A execução do Programa Nacional do Livro Didático competirá ao Ministério da Educação, através da Fundação de Assistência ao Estudante - FAE, que deverá atuar em articulação com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Territórios, e com órgãos municipais de ensino, além de associações comunitárias.

*Parágrafo único.* A execução prevista neste artigo compreenderá a seleção final, a aquisição e a distribuição do livro didático às escolas da rede pública de ensino de 1º Grau, bem, como atividades de acompanhamento e controle do Programa.

**Art. 5º.** A secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus - SEPS, do Ministério da Educação, responderá pela formulação, supervisão e avaliação da Política do livro didático.

**Art. 6º.** O Programa Nacional do Livro Didático instituído por este Decreto entrará em vigor no ano letivo de 1986.

**Art. 7º.** O Ministro de Estado da Educação expedirá as normas que se fizerem necessárias à execução deste Decreto.

**Art. 8º.** Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

**Art. 9º.** Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, em 19 de agosto de 1985; 164º da Independência e 97º da República.

JOSÉ

SARNEY

Marco Maciel

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 de 20/08/1985

**Publicação:**

Diário Oficial da União - Seção 1 - 20/8/1985, Página 12178 (Publicação Original)

Coleção de Leis do Brasil - 1985, Página 187 Vol. 6 (Publicação Original)