



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LITERATURA, TEORIA E CRÍTICA
LINHA DE PESQUISA: LEITURAS LITERÁRIAS

JOSÉ PAULO ALEXANDRE DE BARROS JÚNIOR

POLÍTICAS PÚBLICAS DE LEITURA E A CONSTITUIÇÃO SIMBÓLICA DO
MUNDO REPRESENTADO: O DIREITO À LITERATURA INDÍGENA NO PNLD
LITERÁRIO

ORIENTADORA: PROFA. DRA. ALYERE SILVA FARIAS

JOÃO PESSOA - PB
2023

JOSÉ PAULO ALEXANDRE DE BARROS JÚNIOR

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE LEITURA E A CONSTITUIÇÃO SIMBÓLICA DO
MUNDO REPRESENTADO: O DIREITO À LITERATURA INDÍGENA NO PNLD
LITERÁRIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba (PPGL-UFPB), como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Literatura, teoria e crítica.

Linha de pesquisa: Leituras Literárias.

Orientadora: Profa. Dra. Alyere Silva Farias.

**JOÃO PESSOA - PB
2023**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

B277p Barros Júnior, José Paulo Alexandre de.
Políticas públicas de leitura e a constituição
simbólica do mundo representado : o direito à
literatura indígena no PNLD Literário / José Paulo
Alexandre de Barros Júnior. - João Pessoa, 2023.
157 f. : il.

Orientação: Alyere Silva Farias.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Políticas públicas - Educação. 2. PNLD. 3.
Literatura indígena. 4. Políticas culturais - Leitura.
5. Circuito Regulatório da Leitura. 6. Representação -
Povos indígenas. I. Farias, Alyere Silva. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.014.5(043)



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO(A) ALUNO(A)
JOSÉ PAULO ALEXANDRE DE BARROS JÚNIOR

Aos vinte e quatro dias do mês de julho do ano de dois mil e vinte e três, às catorze horas, realizou-se, por videoconferência, a sessão pública de defesa de Dissertação intitulada: “Políticas Públicas de Leitura e a Constituição Simbólica do Mundo Representado: O Direito à Literatura Indígena no PNLD Literário”, apresentada pelo(a) aluno(a) José Paulo Alexandre de Barros Júnior, que concluiu os créditos exigidos para obtenção do título de MESTRE EM LETRAS, área de Concentração em Literatura, Teoria e Crítica, segundo encaminhamento do Prof. Dr. Marco Valério Classe Colonnelli, coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPB e segundo os registros constantes nos arquivos da Secretaria da Coordenação da Pós-Graduação. A professora Doutora Alyere Silva Farias (PPGL/UFPB), na qualidade de orientadora, presidiu a Banca Examinadora da qual fizeram parte os Professores Doutores Rinah de Araujo Souto (PPGL/UFPB) e Gisele Pereira de Oliveira (UPE). Dando início aos trabalhos, o(a) Senhor(a) Presidente convidou os membros da Banca Examinadora para comporem a mesa. Em seguida, foi concedida a palavra ao(à) mestrando(a) para apresentar uma síntese de sua dissertação, após o que foi arguida pelos membros da Banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de arguição, os examinadores deram o parecer final, ao qual foi atribuído o seguinte conceito: **APROVADO**. Proclamados os resultados pelo(a) Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu, Alyere Silva Farias (Secretária *ad hoc*), lavrei a presente ata, que assino juntamente com os membros da Banca Examinadora.

João Pessoa, 24 de julho de 2023.

Parecer:

Prof^a. Dr^a. Alyere Silva Farias
(Presidente da Banca)

Prof^a. Dr^a. Rinah de Araujo Souto
(Examinadora)

Prof^a. Dr^a. Gisele Pereira de Oliveira
(Examinadora)

José Paulo Alexandre de Barros Júnior
(Mestrando)

Dedico essa dissertação a minha mãe, Marlene Maria da Silva Barros e a minha avó Inácia Maria da Silva (*in memoriam*), educadoras por excelência, que investiram nos meus projetos e acreditaram que a educação seria a herança ideal para minha emancipação na vida.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, minha base espiritual, que sempre me ouviu, e guiou meus passos nos momentos em que pensei que nunca chegaria até aqui.

A minhas matriarcas, Marlene Maria da Silva Barros e Inácia Maria da Silva (*in memoriam*), pelo amor incondicional, pela dedicação, pelos sacrifícios e pelos investimentos em prol da minha caminhada.

A minha irmã, Daniele da Silva Barros, que sempre torceu por mim em todos os momentos de minha vida. Gratidão também a Manú, irmãozinho que a vida me presenteou, por tanto amor e felicidade ao compartilhar momentos comigo.

As minhas amigas Thaynã Emanoela Guedes Carneiro e Myrna Andreza da Silva Alves, pelo suporte, conforto e acolhimento nos momentos que tudo parecia tão difícil.

Aos meus amigos Jobson Jorge da Silva e Joaklébio Alves da Silva, por serem fontes inspiradoras e por compartilharem comigo saberes e vivências importantes do mundo acadêmico.

À Tatiana Fonseca Gonzaga, pela escuta, compreensão e ajuda no momento que precisava concluir os créditos dessa etapa formativa. Gratidão também aos agentes de combate às endemias de Condado –PE, que sempre vibraram e torceram pelas minhas conquistas.

À Universidade de Pernambuco – *Campus* Mata Norte, pela casa acolhedora que foi, a quem dedico meu processo formativo inicial. Obrigado principalmente à professora Dra. Gisele Pereira de Oliveira, por me iniciar no acadêmico e me direcionar a fazer ciência. Meu muito obrigado também ao professor Dr. Jacinto dos Santos pela ajuda e orientação na jornada de seleções de mestrado.

À Universidade Federal da Paraíba e ao Programa de Pós-Graduação em Letras por acolherem meu projeto de pesquisa. Muito obrigado a minha querida orientadora e professora Dra. Alyere Silva Farias, por acreditar em mim como pesquisador, abraçar minhas ideias e caminhar junto comigo. Foi uma honra tê-la como orientadora!

Um agradecimento mais que especial à banca examinadora de qualificação e defesa desta dissertação. Obrigado pelo aceite, disponibilidade e contribuições na construção dessa pesquisa. Gratidão em especial às professoras Dra. Rinah de Araújo Souto, Dra. Ana Marinho Lúcio, Dra. Rubelise da Cunha e a Dra. Gisele Pereira de Oliveira.

Sobretudo, gratidão, reconhecimento e respeito ao Movimento Indígena Brasileiro, pelas lutas e conquistas que permitiram humanizar-me!

POLÍTICAS PÚBLICAS DE LEITURA E A CONSTITUIÇÃO SIMBÓLICA DO MUNDO REPRESENTADO: O DIREITO À LITERATURA INDÍGENA NO PNLD LITERÁRIO

Resumo: A presente dissertação buscou analisar o regime de representação simbólico dos povos indígenas/originários nas políticas e diretrizes de Estado que fundamentaram os rumos dos programas do livro no Brasil, até a constituição do atual Programa Nacional do Livro Didático Literário (PNLD – Literário). A hipótese delineada na construção dessa pesquisa parte do pressuposto de que as políticas culturais de fomento à leitura dispõem de um aparato institucional que influencia e controla diretamente o nosso Circuito Cultural, local onde as alteridades indígenas são construídas, estruturadas e cartografadas para o mundo que nos é representado. Como guardião das forças constitucionais que determinam a proteção da organização social, crenças e tradições indígenas, caberia ao Estado brasileiro defender e promover o direito intelectual e autoral desses povos como uma questão inerente à garantia do que está imposto pela Carta Magna de 1988. Na expectativa de compreender se esse direito está sendo efetivado por meio das diretrizes institucionais brasileiras, enquadramos nosso processo metodológico na tipologia da pesquisa documental, considerando como documentos todo o aparato institucional composto por leis, decretos, normativas, portarias e manuais expedidos pelo Estado brasileiro, voltado para a difusão e implementação das políticas públicas voltadas para a leitura literária no país por meio dos programas do livro. Nesse sentido, o trabalho documental é amparado teoricamente pelas perspectivas de Hall (2016), Smith (2018), Amaral e Souto (2022), Danner *et al.* (2018, 2020, 2022), entre outros. Na caminhada pela busca dos objetivos propostos, estruturamos essa dissertação em três capítulos que nos direcionam para conclusões pertinentes à compreensão da dinâmica representacional constituída por essas políticas: 1) O imperialismo encontra nas políticas culturais da leitura no Brasil um espaço de excelência para constituição do seu domínio simbólico, tendo em vista a fragilidade dos programas de Estado em suas constantes descontinuações e rupturas, que buscaram atender demandas de agendas internacionais em detrimento da formação emancipatória da nação brasileira; 2) Uma vez engendrado nas políticas culturais do Estado brasileiro, nota-se o caráter interventor do imperialismo na fabricação de subjetividades homogêneas que atendessem seu modelo ideal de sociedade, baseado na castração e no extermínio simbólico dos povos originários; 3) Essa lógica aproxima o Estado brasileiro de políticas da censura típicas de contextos autoritários, o que reforça a necessidade de fortalecimento de nossas políticas culturais voltadas para a leitura literária, de modo que os atuais programas do livros sejam de Estado que resguardecem o direito à valorização cultural do Brasil, o que inclui o Direito à Literatura indígena como uma necessidade humana de formação do povo brasileiro.

Palavras-chave: Políticas culturais de leitura. Circuito Regulatório da Leitura. Representação e povos indígenas.

PUBLIC READING POLICIES AND THE SYMBOLIC CONSTITUTION OF THE REPRESENTED WORLD: THE RIGHT TO INDIGENOUS LITERATURE IN THE LITERARY PNLD

Abstract: This dissertation seeks to analyze the regime of symbolic representation of indigenous/original people in the policies and guidelines of the State that founded the rumors of book programs in Brazil, until the constitution of the current National Program of Literary Didactic Books (PNLD - Literário). A hypothesis outlined in the construction of this research is based on the assumption that cultural policies to promote reading have an institutional apparatus that directly influences and controls our Cultural Circuit, space that indigenous alterities are constructed, structured and mapped to the world they are represented. As a guardian of the constitutional forces that determine the protection of social organization, beliefs and indigenous traditions, it is up to the Brazilian State to defend and promote the intellectual and copyright rights of these peoples as an issue inherent to the guarantee imposed by the Brazilian Constitution of 1988. In the hope of understanding whether this right is being implemented through Brazilian institutional guidelines, we frame our methodological process in the typology of documentary research, considering as documents the entire institutional apparatus composed of laws, decrees, regulations, decrees and manuals edited by the Brazilian State, intended for the dissemination and implementation of public policies aimed at literary reading in the country through book programs. In this sense, the documentary work is theoretically supported by the perspectives of Hall (2016), Smith (2018), Amaral and Souto (2022), Danner *et al.* (2018, 2020, 2022), among others. On the way to the proposed objectives, we have structured this dissertation into three chapters that lead to relevant conclusions for understanding the representational dynamics constituted by these policies: 1) Imperialism finds cultural reading policies in Brazil, an area of excellence for its constitution symbolic domain, having in mind the fragility of State programs in their constant discontinuities and ruptures, which seek to meet the demands of international agendas to the detriment of the emancipatory formation of the Brazilian nation; 2) Once engendered in the cultural policies of the Brazilian State, the intervening character of imperialism can be seen in the fabric of subjectivities involved that would meet its ideal model of society, based on the castration and symbolic extermination of the original peoples; 3) The logic of the essay approaches the typical censorship policies of the Brazilian State in authoritarian contexts, which reinforces the need to strengthen our cultural policies aimed at literary reading, so that the current book programs belong to the State that we protect the right to the Cultural Enhancement of Brazil, which includes the Right to Indigenous Literature as a human need for the formation of the Brazilian people.

Keywords: Cultural reading policies. Reading Regulatory Circuit. Representation and indigenous peoples.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Fontes documentais.....	15
Quadro 2: Obras literárias de temática indígena autorizadas e coeditadas pelo Instituto Nacional do Livro no contexto da ditadura militar (1970-1978).....	74
Quadro 3: Percurso da transição temporal e política do PNBE.....	80
Quadro 4: Período inaugural do PNBE - Governo FHC (1997-2002).....	81
Quadro 5: Obras de temática indígena do período de transição inicial do PNBE.....	83
Quadro 6: Segundo período de transição do PNBE - Governo Lula (2003-2010).....	84
Quadro 7: Obras de temática indígena do segundo período de transição do PNBE (2003-2010).....	88
Quadro 8: Terceiro período de transição do PNBE – Governo Dilma (2011-2016).....	90
Quadro 9: Obras de temática indígena do terceiro período de transição do PNBE (2011-2016).....	91
Quadro 10: Percurso da transição temporal e política do PNLD Literário.....	97
Quadro 11: Objetos do PNLD Literário no Circuito Regulatório da Leitura do Governo Temer.....	106
Quadro 12: Culturas indígenas no campo do desenvolvimento artístico-literário na BNCC.....	107
Quadro 13: Critérios de qualidade do texto e adequação temática (PNLD Literário 2018 e 2020).....	109
Quadro 14: Temas e enfoques temáticos para a literatura indígena nos editais do PNLD 2018 e 2020.....	113
Quadro 15: Mapeamento de obras com temática indígena no Guia do PNLD Literário 2018.....	116
Quadro 16: Mapeamento de obras com temática indígena no Guia do PNLD Literário 2020.....	119
Quadro 17: Objetos do PNLD Literário no Circuito Regulatório da Leitura no Governo de Jair Bolsonaro.....	128
Quadro 18: Critérios avaliativos do PNLD Literário 2021, 2023 e 2024.....	128
Quadro 19: Critérios que buscam contemplar o marco legal das políticas étnico-raciais na avaliação de obras.....	130
Quadro 20: Mapeamento de obras com temática indígena no Guia do PNLD Literário 2021.....	131
Quadro 21: Percurso da premissa de não discriminação nos editais do PNLD Literário.....	135

SUMÁRIO

1 INTRODUZINDO IDEIAS: OS SENTIDOS DA REPRESENTAÇÃO.....	9
1.1 Caminhos metodológicos para o desvendar dos sentidos da representação.....	14
2 POLÍTICAS DE LEITURA, CONTROLE CULTURAL E OS SENTIDOS DA REPRESENTAÇÃO NA FORMAÇÃO DO SISTEMA LITERÁRIO.....	18
2.1 O imperialismo e a disputa simbólica pelo mundo representado.....	30
2.2 O <i>espetáculo do outro</i> na produção literária indianista e indigenista como constituição de um regime de representação na cultura.....	36
2.3 O direito à literatura indígena e à política cultural da representação.....	53
3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE LEITURA, CONTROLE CULTURAL E OS SENTIDOS DA REPRESENTAÇÃO NA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À LITERATURA INDÍGENA.....	60
3.1 Programas do livro no Brasil: origens de uma política cultural de fomento à leitura.....	60
3.2 A consolidação dos programas do livro e o mito da redemocratização da leitura: implicações interculturais na garantia do direito à literatura indígena.....	76
4 O PNLD LITERÁRIO E OS SENTIDOS DA REPRESENTAÇÃO NO CIRCUITO REGULATÓRIO DA LEITURA.....	96
4.1 O Circuito Regulatório da Leitura no Governo Temer (PNLD Literário 2018 e 2020).....	106
4.2 O Circuito Regulatório da Leitura no Governo de Jair Bolsonaro (PNLD Literário 2021, 2023 e 2024).....	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS.....	146

1 INTRODUZINDO IDEIAS: OS SENTIDOS DA REPRESENTAÇÃO

Há dias em que me retrato, e nada.
 Há dias em que o retrato
 retrata tudo que as lentes não sabem ler.
 as dores, os amores, as saudades.
 Às vezes até as minhas outras três vidas.
 Tem dias que o retrato mostra a moça Wassu.
 E tem dias que o retrato é coberto por ilusões
 ocidentais.
 Tem dias que sou, e nada mais.
 Tem dias que ... é só um rosto vazio e mais nada.
 (LIMA, 2021, p. 20)

Em *Retrateritorialidade*, os versos de Ellen Lima, intelectual indígena do povo Wassu, nos possibilita refletir sobre as reconfigurações sociais que constituem o “retrato” do mundo representado. Por vezes, como a autora transpõe nos versos, esse retrato revela as suas próprias experiências autodefinidas enquanto “moça Wassu” e, por vezes, esse retrato escapa das suas possibilidades, quando “coberto pelas ilusões ocidentais”, esvaziando-a enquanto sujeito. Dessa forma, Ellen nos revela as experiências indígenas na disputa simbólica pelo mundo representado, algo determinante para a sobrevivência do “retrato” que não representa apenas sua individualidade, como também uma memória coletiva baseada em “dores, os amores, as saudades”.

É por isso que a representação constitui um campo de preocupação política. É um espaço de batalha pela sobrevivência no mundo representado, tornando-se não só uma questão vital para os povos originários, como também um objeto de interesse daqueles que desejam governar os “retratos” da vida pública. Foi por meio do ato representativo que a narrativa colonial justificou os processos de extermínio das comunidades originárias que habitavam o território chamado de Brasil pelos invasores europeus, como também é por meio da fabricação de atos representativos que a extensão moderna do processo colonial continua a estruturar as experiências indígenas nesse espaço ocidentalizado, questionando a identidade étnica e a constituição humana desses povos.

Nesse contexto, a representação pode ser considerada como uma das primeiras ferramentas tomadas pela extensão colonial, que impôs às comunidades tradicionais um “retrato” público desvinculado de suas especificidades antropológicas: o “índio” não existia, foi uma fabricação do ato representativo que dava respaldo à hegemonia e a dominação imperialista, fixando à identidade desses povos significações negativas.

Stuart Hall (2012) argumenta que toda essa construção de significados que são compartilhados socialmente ocorre por meio da linguagem no Circuito Cultural, engrenagem

tomada pela lógica colonial que moldou simbolicamente os indígenas a partir das suas próprias lentes etnocêntricas, vislumbrando o sucesso do processo civilizatório chamado de “descobrimento”. Como o ato representativo ocorre por meio da linguagem, a produção intelectual, especificamente as estético-literárias, constituíram suportes ideais para a difusão do pensamento colonial dentro desse Circuito Cultural.

A literatura não só foi tomada como ferramenta de catequização, como também foi desvirtuada de suas finalidades a partir do controle epistemológico da produção intelectual, que extirpou dos povos indígenas o pertencimento dentro desse circuito, por possuírem saberes e formas de produzir conhecimento não-ocidentais. Nesse controle epistemológico, a razão colonial dominou o Circuito Cultural, tomando para si o poder de nomear e definir por suas lentes as alteridades indígenas. Na nossa historiografia literária, observamos que esse poder de controlar o saber e os “retratos” das civilizações autóctones esteve presente desde os primeiros escritos estéticos no espaço dominado, como veremos nos capítulos que sucedem essa introdução.

Como sobreviventes desse processo, os povos indígenas apossaram-se criticamente dessas ferramentas ocidentais para produzir um “retrato” público coletivo, baseado na memória ancestral e na valorização de suas especificidades antropológicas. Na esteira desse contexto, surge a literatura indígena contemporânea, possibilitando a reconstrução simbólica dos povos originários na recuperação da voz a partir da autodefinição identitária e cultural. Embora esse movimento estético tenha se estabelecido em resistência à política da imagem (HALL, 2016) construída e publicizada pela engenharia colonial, ele ainda coexiste atualmente com os efeitos da colonialidade do poder (QUIJANO, 2009) e busca representação política por meio da disputa simbólica pelo mundo representado.

A colonialidade do poder está relacionada ao domínio e a exploração eurocêntrica do que Quijano denomina de âmbitos básicos da vida humana (QUIJANO, 2009). No caso dos povos originários, a colonialidade do poder tem atingido diretamente as suas autoridades coletivas, suas subjetividades e suas intersubjetividades. Nesse sentido, construir discursos próprios por meio da linguagem literária foi uma potencialidade de subverter as imagens negativas que foram atribuídas aos indígenas e que justificaram todo processo etnocida que esses povos sofreram em nome do processo civilizatório ocidental.

O texto literário possui essa força operacional no plano simbólico, pois como uma possibilidade de imagem e discurso, atua diretamente e indiretamente no imaginário popular e influencia os significados culturais arbitrários que absorvemos a partir da nossa leitura de mundo. Como discurso e linguagem estética, o texto literário age nos sistemas de

representação e insere novas possibilidades de pensar, nos transpondo para outras realidades a partir da leitura do *outro*.

É por isso que o direito à literatura consiste no direito ao ser e ao saber, pois nos possibilita a integração à diversidade cultural, material e humana, inerentes à natureza social que nos rodeia e indispensáveis aos nossos processos de humanização, como bem coloca Candido (2011). Por esse entendimento, o direito à literatura tem sido alvo de políticas culturais, seja em contextos que desejam fomentá-lo como estratégia de formação de uma sociedade letrada, seja em contextos autoritários que cerceiam esse direito como estratégia de privação, controle cultural e manutenção da lógica colonial.

No contexto brasileiro, o Programa Nacional do Livro Didático é o mais antigo programa de distribuição de obras didáticas para os estudantes da rede pública de ensino no Brasil e configura-se atualmente como produto de uma das maiores políticas culturais para a leitura no Brasil. Ele surge com outra nomenclatura em 1937, a partir do *Decreto nº 93, de 21 de dezembro de 1937*, que criava o Instituto Nacional do Livro e instituía políticas para popularização e distribuição de obras de interesse nacional, além de estratégias de fomentação cultural para a construção da identidade nacional.

Contudo, o programa embarca numa política de controle da utilização do livro, por meio do *Decreto 1006 de 30 de dezembro de 1938*, que deixava claro as ideias de Estado relacionadas à difusão dos livros nas escolas públicas. O decreto possuía um posicionamento conservador e impedia de circular todo livro que “contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela nação” (BRASIL, 1938). Naquele mesmo ano, foram queimadas centenas de obras literárias consideradas um risco à nação, sob o pretexto de serem acusadas de propagar ideais comunistas. Entre as obras, estavam clássicos da Literatura Brasileira de Jorge Amado e José Lins do Rego, como *Capitães de Areia* e *Menino de Engenho*. Tais ações cerceavam o direito à literatura e impediam a livre circulação do conhecimento, a partir da censura de outras possibilidades de pensar a sociedade. O movimento literário indígena não tinha surgido até então, porém provavelmente as obras literárias desses povos que instituem um movimento contracultural à política etnocida do Estado seriam vítimas da fogueira. Isso aconteceria, principalmente, pois nesse contexto cultuava-se uma percepção romântica do indígena e a benevolência desses povos ao se tornarem massa de trabalho a ser explorada pelo Estado Novo (GARFIELD, 2000).

Mesmo após a redemocratização, ainda há reflexos dessa concepção que ameaça as políticas culturais do Estado, no sentido de garantia do direito à literatura. A pesquisa de

Búfalo (2018) aponta que a partir da década de 1990, as políticas culturais de leitura começam a seguir uma tendência neoliberal e as ações voltadas para a leitura ficam alicerçadas mais à agenda do Banco Mundial, do que aos pressupostos que fundamentam a democratização da leitura. Mesmo com a ampliação das políticas de popularização do acesso aos livros e à leitura, ainda nos esbarramos atualmente em discussões saudosistas a esse período de restrição do pensamento e de controle de circulação de bens culturais e estéticos, como os próprios livros de literatura. A exemplo disso, está o próprio Projeto de Lei que institui o Escola sem Partido, movimento que se auto declara apartidário e anti-ideológico, e parte desse caráter neoliberal para instituir a negação política e a pluralidade de ideias na escola. Apesar de ainda não ter sido aprovado, presenciamos nos últimos (2013-2023) a ascensão das discussões relacionadas a esse movimento, além dos diversos desmontes nas políticas institucionais de Estado, principalmente no setor das políticas culturais de leitura. Apurações de Affonso (2022) apontam inclusive que o governo que estava em exercício bloqueou 796,5 milhões do atual Programa Nacional do Livro Didático, política vital para a manutenção das políticas de acesso ao livro e à leitura na Educação Básica.

Mediante esses contextos de restrições e desmontes que historicamente coexistem na realidade brasileira, seja diretamente através de atos institucionais, seja indiretamente a partir do ataque e desmonte político do que já foi consolidado constitucionalmente, a presente pesquisa toma como objeto de investigação os documentos e diretrizes que nortearam as políticas para a leitura literária nos programas do livro no Brasil, até a criação do atual Programa Nacional do Livro Didático Literário (PNLD-literário) entre os anos de 1937 e 2023. A hipótese delineada na construção dessa pesquisa parte do pressuposto de que as políticas culturais de fomento à leitura dispõem de um aparato institucional que influencia e controla diretamente o nosso Circuito Cultural, local onde as alteridades indígenas são construídas, estruturadas e cartografadas para o mundo que nos é representado.

Mediante os avanços do Movimento Indígena Brasileiro, que trouxeram para a constituição brasileira a garantia do reconhecimento nacional sobre a soberania da “organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” (BRASIL, 1988), consideramos aqui que cabe ao Estado brasileiro resguardar o Direito à Literatura desses povos, como fundamento da proteção e do respeito aos bens culturais garantidos por nossa carta Magna. Por outro lado, como fundamento da ordem social, a Constituição Federal estabelece que é dever da educação do Estado providenciar a formação básica nacional em fundamento ao “respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, bem como compete às instituições culturais

“pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional” (BRASIL, 1998).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação também traz em seu escopo obrigatoriedade do Estado proporcionar aos indígenas, “suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências” (BRASIL, 1996). Nos anos mais recentes, a *Lei nº 11.645, de 10 março de 2008*, também torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Portanto, por força do marco legal nacional, caberia ao Estado brasileiro e às suas instituições educacionais e culturais promover o Direito à Literatura Indígena, ou seja, a garantia de que o exercício intelectual desses povos seja reconhecido e resguardado no “retrato” do mundo representado (AMARAL e SOUTO, 2022).

Partindo dessa perspectiva, analisar as políticas de leitura vigentes que pretendem democratizar a leitura por meio dos programas do livro, é essencial para a compreensão da intencionalidade do Estado mediante os parâmetros que são estabelecidos nesses documentos para a seleção daquilo que é considerado conhecimento válido, e quais estéticas discursivas são privilegiadas na composição das obras que chegam até às escolas da Educação Básica. Nesse direcionamento, questiona-se aqui: as diretrizes do Estado brasileiro para o fomento à leitura literária estão alicerçadas a qual projeto político de constituição simbólica do mundo representado, no que diz respeito aos povos indígenas/ originários?

Assim, busca-se compreender quais são as perspectivas ideológicas do Estado mediante a leitura, e quais sistemas de representação são privilegiados a partir da investigação crítica sobre qual lugar os indígenas e suas textualidades ocupam nessas políticas. Dessa forma, a fim de responder à questão central desta proposta de estudo, objetivos foram levantados para norteá-la.

Como **objetivo geral**, a presente pesquisa buscou analisar o regime de representação simbólico dos povos indígenas constituído pelas políticas e diretrizes de Estado que fundamentaram os rumos dos programas do livro no Brasil, até a constituição do Programa Nacional do Livro Didático Literário (PNLD – Literário) dos últimos anos, considerando os governos Temer e Bolsonaro.

O trabalho também teve como **objetivos específicos**: 1) Analisar como uma determinada representação simbólica sobre os povos originários reverbera na constituição simbólica do mundo representado, a partir da compreensão da literatura como um produto estético que produz discursos e significados culturais; 2) Discutir, na perspectiva histórica dos programas do livro, as concepções políticas, sociais e culturais do Estado brasileiro para a

difusão da literatura de temática indígena; 3) Compreender os reflexos históricos da política representacional indígena na constituição do atual PNLD Literário e na garantia do Direito à Literatura Indígena.

O estudo sobre a presença indígena nas políticas culturais para a promoção da leitura e da democratização do acesso ao livro constitui-se um desafio imenso, pois trata-se de um estudo que demanda compreensão de várias pastas do Estado como a própria educação e a cultura. Pastas essas que são complexas e apresentam nuances históricas, a depender do tipo de prioridade que cada governo tomou desde a redemocratização. Portanto, espera-se com os resultados alcançados, levantar epistemologias críticas e contribuir para uma permanente transformação social baseada na emancipação cultural da população brasileira.

1.1 Caminhos metodológicos para o desvendar dos sentidos da representação

Algumas metodologias consideram que os valores, as crenças, as práticas e os costumes das comunidades são obstáculos para a pesquisa, ou são costumes exóticos com os quais o pesquisador deve estar familiarizado, para que possa realizar seu trabalho sem correr o risco de causar ofensa. As metodologias indígenas tendem avaliar as convenções culturais, os valores e as condutas como suas partes integrantes. Esses são fatores que devem ser explicitamente incorporados à pesquisa, sobre os quais se deve discutir como parte dos resultados finais de um estudo, entre outras coisas, para incluí-los na devolução e/ou divulgação, em uma linguagem compreensível para a comunidade. Porém, isso não impede que se escreva com o objetivo de publicar em meios acadêmicos; trata-se simplesmente de uma abordagem respeitosa e ética (SMITH, 2018, p. 28).

As ponderações feitas acima por Smith (2018), intelectual indígena do povo Maori, reverberam o quanto as metodologias das pesquisas ocidentais têm seguido protocolos antiéticos e ferido as identidades dos povos originários. Com a luta por garantias e defesas constitucionais conquistadas pelos indígenas, muitas pesquisas vêm o respeito às singularidades étnicas e culturais desses povos como obstáculos ao desenvolvimento dos seus propósitos imperialistas. Nesse direcionamento, mesmo seguindo moldes ocidentais colocados pelas instituições do Estado, procura-se no desenvolver das metodologias aqui apresentadas, seguir a postura ética da agenda de pesquisa indígena defendida pela autora, ao considerar os processos de descolonização, cura, transformação e mobilização. Conforme a autora, essas são questões essenciais que “conectam, informam e explicam as tensões entre o local, o regional e o global. São processos que podem ser incorporados em práticas e metodologias” (SMITH, 2018, p. 138).

Por conseguinte a esse aspecto e devido a natureza do objeto de pesquisa, a proposta de estudo aqui elencada enquadra-se metodologicamente na perspectiva da pesquisa

documental, de abordagem qualitativa, tendo em vista a necessidade de compreender valores, crenças, hábitos, atitudes, representações e processos específicos a indivíduos e grupos (PAULILO, 1999). De acordo com Gil (1999), a pesquisa documental assemelha-se em alguns aspectos com a pesquisa bibliográfica, mas diferem-se no aspecto tocante à natureza das fontes.

Diferentemente da pesquisa bibliográfica, que toma como base analítica a visão de diversos autores sobre determinado fenômeno, a pesquisa documental “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 1999, p. 51). Nesse contexto, os documentos que norteiam as políticas culturais voltadas para a leitura, não receberam o olhar analítico com fins de compreender o regime de representação simbólico dos povos indígenas constituído pelas políticas e diretrizes de Estado que fundamentaram os rumos dos programas do livro no Brasil.

Conforme Gil (1999), o primeiro passo de uma pesquisa documental consiste no levantamento das fontes dos documentos que receberão o tratamento analítico e que, conseqüentemente, configuraram o *corpus* da pesquisa. Assim, traçamos nosso olhar analítico para as fontes que contém todo o conjunto de decisões regulamentares, leis e medidas administrativas que estruturam as políticas culturais voltadas para a leitura no Brasil, como também as que em específico estruturam os programas do livro, até o atual PNLD Literário. O quadro abaixo delimita as fontes primárias que reúnem os documentos que receberão tratamento analítico na presente pesquisa:

Quadro 1: Fontes documentais

Fonte	Endereço eletrônico	Descrição da fonte
Diário Oficial da União	https://www.in.gov.br/servicos/diario-oficial-da-uniao	Sítio da Imprensa Nacional. Reúne todas as publicações, decretos, medidas provisórias e medidas administrativas federais.
Portal de Legislação e Publicações do Congresso Nacional	https://www.congressonacional.leg.br/legislacao-e-publicacoes	Sítio de publicação de leis, projetos de leis, emendas constitucionais, e matérias que estão tramitando no Senado e na Câmara de Deputados.
Portal do Ministério da Educação	http://portal.mec.gov.br/legislacao	Sítio que reúne legislações e atos normativos específicos voltados para a educação e programas de promoção da leitura literária.
Portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE	https://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/legislacao	Sítio que contém toda a legislação específica de formulação e financiamento do PNLD – literário.
Portal do Guia digital do PNLD	https://pnld.nees.ufal.br/	Sítio que reúne todos os documentos com os guias e critérios de seleção das obras literárias direcionadas às escolas pelo PNLD literário.

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

Consequentemente ao levantamento das fontes de pesquisa, torna-se necessário o detalhamento das ações e etapas para levantamento do *corpus*, análise dos dados e, consequentemente, a execução dos objetivos levantados. Para isso, estruturamos essa dissertação em três capítulos.

O primeiro capítulo, intitulado *Políticas de leitura, controle cultural e os sentidos da representação na formação do sistema literário*, constitui o referencial teórico da pesquisa que se apresenta em quatro sessões. Na primeira delas, compreendemos o que são políticas culturais e quais os sentidos e implicações estabelecidos por essas políticas no campo da representação cultural. Na segunda sessão, problematizamos como as políticas culturais podem estabelecer um sistema de representação específico e manipular as significações culturais e identitárias dos povos originários no plano simbólico social, além de como o imperialismo estrutura as experiências indígenas e rege a estrutura organizacional nos termos da cultura ocidental. Na terceira sessão, observamos como esse aparato imperialista espetaculariza as significações culturais, e as difunde por objetos culturais estéticos como as próprias obras literárias. Por fim, na quarta seção, discutimos como as políticas racializadas de representação podem ferir a pluralização necessária para o intercâmbio cultural de ideias, e podem negar o direito à literatura indígena (AMARAL e SOUTO, 2022), compreendido no sentido mais amplo como a possibilidade dada aos povos originários de narrar e ter suas obras literárias consideradas parte fundamental da cultura nacional.

No segundo capítulo, intitulado *Políticas públicas de leitura, controle cultural e os sentidos da representação na efetivação do direito à literatura indígena*, analisamos as concepções históricas políticas e ideológicas do Estado brasileiro para a difusão da literatura de temática indígena, desde o fundamento do primeiro programa nacional do livro didático pelo Instituto Nacional do Livro (ISL), até o recente Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Nas duas sessões que estruturam o capítulo, discutimos as tendências representacionais e o controle da produção intelectual do país durante o surgimento e a consolidação dos programas nacionais do livro didático no Brasil.

No terceiro capítulo, intitulado *Os sentidos da representação do PNLD Literário no Circuito Regulatório da Leitura*, são problematizados os desdobramentos da política representacional e o rumo tomado pelas políticas públicas voltadas para a leitura literária com o fim do PNBE. O capítulo é estruturado em duas sessões, pelas quais discutimos como os atos de governo nos mandatos de Michel Temer e Jair Bolsonaro interferiram no Circuito Cultural, convertendo os programas do livro em um aparato institucional útil para a

manutenção das perspectivas ideológicas desses governos. As sessões desses capítulos nos direcionam à reflexão acerca da posição desses governos em relação à garantia do Direito à Literatura Indígena, bem como os desafios da política representacional nos próximos anos.

2 POLÍTICAS DE LEITURA, CONTROLE CULTURAL E OS SENTIDOS DA REPRESENTAÇÃO NA FORMAÇÃO DO SISTEMA LITERÁRIO

Para o governo, para todos os governos que se sucederam na história deste país, o problema está resolvido: ignora-se o direito à existência dos índios. A própria imagem que nos é passada na escola conta-nos a seguinte história: “Quando Cabral chegou, o Brasil era habitado por índios”. Aí fecha rápido a cortina e pronto: “não há mais índios!”. Acontece que há. O Estado prefere continuar ignorando o direito à existência de índios no Brasil, mas eles começam a se fazer representar junto às instituições (KRENAK, 2015, p. 33).

A importante fala de Ailton Krenak em um dos seus mais potentes escritos, intitulado *Encontros* (2015), nos revela a insensibilidade histórica do Estado frente às questões que tangenciam as políticas em relação aos direitos e garantias cidadãos dos povos indígenas no Brasil. Essas garantias perpassam pelo direito à existência nos processos de construção da realidade social e institucional deste país. O direito à existência é simbólico, pois reside nas dependências políticas e culturais desse Estado, definidas por Barbalho como ações estratégicas que partem “do confronto de ideias, lutas institucionais e relações de poder na produção e circulação de significados simbólicos” (BARBALHO, 2007, p. 39). É nesse sentido que Krenak (2015) utiliza a metáfora da cortina para referir-se às estratégias de controle desse poder simbólico, que operam no campo cultural e atuam na produção de discursos que vêm negando, conforme o intelectual indígena, o direito antropológico de existir e de pertencer desses povos.

A partir desse entendimento, Cunha (2016) chama atenção para a distinção entre políticas culturais para os “índios” e políticas culturais dos “índios”, além de políticas culturais que se valem dos “índios” para interesses alheios às demandas sociais desses povos. A autora não aprofunda suas reflexões acerca das especificidades que definem cada uma delas, mas é possível compreendê-las levando em consideração questões importantes que delinearam e ainda são pertinentes às pautas que envolvem essas políticas culturais que produzem efeitos diretos no nosso tecido social. Contudo, a autora utiliza o termo “índio”, uma palavra do vocabulário colonial, para se referir aos povos originários. Mais adiante, observaremos detalhadamente que o termo se refere a uma imagem de controle, uma invenção racial e etnocida, estabelecida pela matriz colonial de poder para justificar o mito da missão civilizatória que resultou no assassinato em massa dos povos indígenas. Conforme Daniel Munduruku (2017), o termo “indígena” é o mais correto para se referir a esses sujeitos, já que remete a “nativo” ou “originário de um lugar”. Por isso, a presente pesquisa suprime ou marca

com aspas o termo “índio”, como um posicionamento ético de marcar a reivindicação simbólica desses povos no plano cultural.

As políticas culturais para os indígenas estão relacionadas às intervenções sistemáticas do Estado, que regulam a participação institucional desses povos na sociedade brasileira. A exemplo, observamos a diretriz indigenista nas determinações da *Carta Régia de 24 de março de 1819*, que instituía uma política cultural integracionista para promoção da “civilização dos índios” Caypóz. Conforme essa política, para que tais indígenas gozassem dos mesmos direitos conferidos aos cidadãos brasileiros, deveriam abandonar o “estado de selvagem” e entregar-se à fé cristã. Tal diretriz cultural circunscrevia um juízo de valor negativo acerca da identidade do povo Caypóz no plano simbólico social, além de promover claro extermínio dessa etnia através da institucionalização da conversão cultural.

Por outro lado, as políticas culturais que se valem dos indígenas correspondem também a um processo intervencionista do Estado na cultura. Contudo, elas partem de uma perspectiva na qual o Estado utiliza de toda sua máquina para manipular simbolicamente os sentidos e as culturas e identidades dos povos originários, com a finalidade de construir um projeto de nação específico, moldado aos seus próprios interesses ideológicos. Esta perspectiva se perpetua politicamente por séculos, como se percebe no projeto de construção da nacionalidade brasileira após a Revolução de 1930, que objetivava “construir um sentimento de brasilidade, reunindo a dispersa população em torno de ideias comuns e elaborar uma nova visão do homem brasileiro” (BARBALHO, 2007, p. 40). O movimento apropriou-se da imagem do indígena para criação de uma simbologia nacional que celebrava a positividade da miscigenação e, conseqüentemente, os efeitos da colonização sofrida pelos povos originários que resultaram nesse fenômeno social glorificado a partir de então como símbolo nacional.

Em contraposição aos efeitos negativos estabelecidos pela ação orientada do Estado na área cultural, as políticas culturais dos indígenas são projetos ou demandas culturais oriundas do protagonismo do próprio movimento indígena, a partir da ação e influência direta de suas lideranças ativistas e intelectuais. Trata-se de reivindicações preocupadas com a memória e a preservação das identidades indígenas, e podem ser consolidadas como políticas de Estado para a cultura, dado o engajamento unilateral entre esses povos nas suas lutas históricas por emancipação.

É importante observar, contudo, que tais reivindicações acontecem dentro da disputa simbólica pelo mundo representado nas engrenagens da máquina estatal. Essa disputa simbólica pelo mundo representado refere-se ao enfrentamento institucional que os povos

indígenas fazem dentro do plano social para instituir uma política cultural “dos índios” na esfera pública e no plano simbólico que a constitui. No contexto brasileiro, Chauí atribui como desafio nessa luta simbólica a superação da máquina mitológica, ideológica e política, que se configuram de três dominantes mecanismos que ditam “as operações, funcionamentos e reproduções do imaginário social e político” (CHAUÍ, 1995, p. 73). No mundo representado dos povos indígenas, a máquina mitológica opera diretamente na configuração de sua representação simbólica, criando mecanismos que mascaram a realidade e produzem significados concernentes ao que a máquina ideológica e política valida como discursos e práticas culturais.

Partindo dessa concepção de Chauí, a qual reitera que no Brasil uma política cultural demanda um reconhecimento nacional que parte do entendimento que todos os “indivíduos e grupos são seres culturais e sujeitos culturais” (CHAUÍ, 1995, p. 81), é importante compreender que mediante esse contexto específico que baliza a máquina mitológica, ideológica e política do Estado brasileiro, os povos indígenas inauguram por meio de seus movimentos ativistas e intelectuais, novas possibilidades de inserção na esfera pública cultural:

O Movimento Indígena deu-se conta de que os povos, as lideranças e os intelectuais indígenas tinham de assumir-se como sujeitos, condição e questão público-políticos, de que eles tinham de tornar-se protagonistas da própria história em termos públicos, políticos e culturais como condição de sua sobrevivência, de sua resistência e de sua hegemonia, os escritores indígenas que emergem na esteira daquele movimento percebem que precisavam reescrever a história, reconstruir a imagem e refundar nosso entendimento normativo dos povos indígenas se os indígenas quisessem efetivamente ter voz, vez e protagonismo em nossa sociedade. (DANNER *et al*, 2018a, p. 316)

Observa-se diante da afirmação de Danner *et al.* (2018a), que esse movimento emergente de uma onda cultural ativista, engajada e militante dos indígenas a partir da década de 1970, estrutura-se numa perspectiva anti-sistêmica desses povos se fazerem representados frente às instituições, conforme afirma Ailton Krenak (2015). O movimento torna-se ainda mais sólido a partir da década de 1990 (GRAÚNA, 2013; DANNER *et al*, 2018a; THIÉL, 2022), através do movimento literário indígena que difunde um protagonismo estético e estabelece definitivamente uma posição contracultural desses povos frente às instituições do Estado. Nesse sentido, o Movimento Indígena insere na esfera pública novas possibilidades de compreensão e elaboração de políticas culturais.

Tal inserção do Movimento Indígena abre essas novas possibilidades por usar a escrita, em sua mais profunda formulação estética, como instrumento de reconfiguração

simbólica de suas cidadanias culturais. Sobre esse aspecto, ativistas, intelectuais e escritores indígenas fazem apontamentos significativos acerca da importância da apropriação da escrita ocidental nesse movimento para emancipação desses povos e para o diálogo com as esferas institucionais que formulam as diretrizes políticas impostas à sociedade (GRAÚNA, 2013; MUNDURUKU, 2018; JEKUPÉ, 2018; KAMBEBA, 2018; SMITH, 2018; DORRICO, 2018). Em amplo consenso epistemológico, intelectuais indígenas consideram a escrita importante para a fundação de uma nova teoria da cultura que garanta a manutenção da sua memória e da sua sobrevivência física, política e epistemológica.

Por outro lado, a literatura indígena contemporânea parte de uma reformulação estilística e estética da escrita ocidental para estabelecer um contraponto aos significados simbólicos difundidos pela concepção de cultura, identidade e nacionalidade da máquina estatal. Nesses desdobramentos, a literatura fortaleceu-se ainda mais como importante elemento dentro das políticas culturais e com o modelo de sociedade a ser implantado a partir dessas diretrizes. Portanto, é nesse sentido que as políticas de leitura não apenas restringem-se ao campo educacional, como também são uma pauta relevante em termos culturais e da promoção das políticas diretas desse setor.

Conforme a *Constituição Federal Brasileira* em seu art. 215, é dever do Estado garantir aos cidadãos brasileiros o pleno exercício dos seus direitos culturais. Ainda de acordo com os parágrafos que sucedem esse artigo, é dever do Estado proteger as manifestações culturais indígenas, bem como é considerado patrimônio cultural brasileiro os bens materiais e imateriais relacionados “à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (BRASIL, 1988). Por outro lado, a *Lei 13.696, de 12 de julho de 2018*, que institui a Política Nacional de Leitura e Escrita, estabelece que tanto a leitura e a escrita devem ser articuladas, não somente como políticas educacionais, mas também como políticas pertinentes ao “desenvolvimento educacional, cultural e social do País” (BRASIL, 2018). As diretrizes pressupostas pelo documento também alocam para o Ministério da Educação em cooperação com o Ministério da Cultura a responsabilidade da efetivação da leitura e da escrita como direitos universais.

As diretrizes estabelecidas pela Política Nacional de Leitura e Escrita dialogam com os pressupostos estabelecidos pela concepção de política cultural da *Constituição Federal Brasileira*. A idealização da leitura e da escrita como direitos de uma cidadania cultural, nos remete epistemologicamente às concepções de Candido em *O Direito à Literatura* (2011), onde o autor nos convida a pensar a literatura como uma necessidade universal humana. Conforme o autor, não existe harmonia social e cultural sem a possibilidade de vivermos em

contato com a ficcionalização possibilitada pela experiência estética literária. Por isso, ela constitui um direito essencial para nosso processo de humanização. Essa humanização está ligada ao “processo que confirma no homem traços que reputamos como essenciais” para a formação da nossa personalidade. Assim, a literatura humaniza no sentido mais complexo porque ela nos “faz viver” e nos fornece a “possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 2011, p. 171-193).

Nos termos da cidadania cultural garantida pela nossa constituição, é possível pensar o direito à leitura e à escrita, ou o direito à literatura indígena (AMARAL e SOUTO, 2022), como elementos fundamentais da política cultural nacional que assegurem aos povos originários, assim como a qualquer outro cidadão brasileiro, uma cultura política que resguarde o direito de acesso e de fruição dos bens culturais, direito à criação cultural, direito a reconhecer-se como sujeito cultural e direito de participação nas decisões públicas sobre a cultura (CHAUÍ, 1995, p. 82-83). Essa perspectiva de Chauí (2022) em relação às políticas culturais, dialoga com o que Amaral e Souto (2022) subscrevem a partir da percepção crítica do texto de Candido (2011). Conforme as autoras, o reconhecimento da literatura como um direito humano parte justamente do fortalecimento de uma política cultural que assegure aos povos originários o direito de ocupar os espaços públicos e narrar suas histórias, bem como terem assegurados os direitos de que elas sejam lidas, publicadas e reconhecidas (AMARAL e SOUTO, 2022, p. 20).

Todavia, o atual cenário das políticas culturais no país preocupa o futuro da leitura. Nos últimos anos, o Ministério da Cultura foi extinto pelo governo empossado em janeiro de 2019, reduzindo-se à Secretaria Especial de Cultura, uma subpasta do Ministério da Cidadania através da *Medida Provisória 870, de 1º de janeiro de 2019*, consolidada posteriormente pela *Lei nº 13.844, de 18 de junho de 2019* que estabelece a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios. Outro agravante foi a extinção da SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), pelo *Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019*, que alterava a estrutura administrativa do Ministério da Educação (MEC). A SECADI tinha um papel fundamental na transversalização das agendas das representações sociais nas políticas que regem o sistema educacional do país.

Inclusive, a secretaria tinha um importante papel nas políticas de leitura e desenvolvia ações e programas que possibilitavam a democratização do acesso à leitura, a exemplo do Concurso Literatura para Todos. No tocante às especificidades e ações voltadas para os povos indígenas, a secretaria atuava em programas de apoio à Formação Superior e licenciaturas

interculturais indígenas, atuava na educação escolar indígena e em ações de formação continuada de professores em educação escolar indígena (MEC, s.d).

Frente a esse quadro, há a criação da Secretaria de Alfabetização (Sealf), em substituição à SECADI, pelo mesmo decreto que a extinguiu. Em um comunicado em suas redes sociais, o presidente em exercício, Jair Bolsonaro, informa que o ministro da educação “desmonta” a SECADI no intuito de “formar cidadãos preparados para o mercado de trabalho”. No comunicado, o chefe de Estado aponta que a SECADI era fruto de governos que “investiam na formação de mentes escravas das ideias de dominação socialista”¹.

Essa visão mercadológica da política de Estado para a educação, leitura e cultura é preocupante, tendo em vista que essa ação do governo denota que há uma intervenção ideológica que utiliza a máquina estatal para inibir pautas que correspondem a outras possibilidades de pensamento, principalmente aquelas ligadas à promoção da diversidade e à preocupação com sujeitos historicamente excluídos das políticas de Estado, que eram foco da SECADI. Essa dimensão política que submete a educação e a cultura à lógica do mercado, restringe a dimensão humanizadora da leitura e da literatura, conforme pressupõem Candido (2011) e Amaral e Souto (2022). Nessa percepção, as políticas de leitura que efetivam o direito à leitura e à literatura deveriam partir do pressuposto no qual a literatura corresponda a uma satisfação humana e não apenas a de um mercado que possui interesses alheios a esses humanos.

A partir dessa realidade, a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2020) nos alerta acerca da necessidade da renovação dessas políticas públicas para a cultura e a leitura, tendo em vista que o país teve uma queda abrupta de 4,6 milhões de leitores nos últimos anos, principalmente por fatores socioeconômicos como a falta de tempo ou a dificuldade de acesso a livros e bibliotecas. Além disso, a pesquisa ainda mostra o desconhecimento de autores e obras indígenas no repertório de títulos que os leitores que participaram da pesquisa conhecem ou preferem. A presença dos indígenas nas obras mencionadas está justamente em títulos do romantismo que corroboram com uma construção simbólica extemporânea à perspectiva antropológica, cultural e identitária desses povos. Nesse sentido, se os povos originários não estão tendo o direito de narrar e serem reconhecidos pelas suas próprias histórias devido à ausência ou interferência de uma política cultural, logo não estão acessando o seu direito à literatura (CANDIDO, 2011; AMARAL e SOUTO, 2022).

¹ BOLSONARO, Jair Messias. **Ministro da Educação desmonta secretaria de diversidade e cria pasta de alfabetização**. Brasília, DF, 2 jan. 2019. Twitter: @jairbolsonaro. Disponível em: <https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1080567217031393283?ref_src=twsrc%5Etfw> . Acesso em 12 out. 2022.

No Brasil, esse cenário possui reflexos históricos de uma política cultural construída justamente por representantes de grupos dominantes (BARBALHO, 2007; ZILBERMAN, 2012), responsáveis por conservar um regime de exploração colonial, mas com uma roupagem moderna. Isso significa dizer que as concepções de leitura e de difusão literária nacionalmente consolidadas permaneceram defasadas por muito tempo, restritas apenas à significação da decifração do código escrito, o que era necessário para a participação e para a exploração numa sociedade que começava a industrializar-se. Ainda assim, observamos no decorrer dos anos que a simples política de difusão de objetos literários como o livro não resolve os problemas ligados ao desenvolvimento de uma sociedade letrada, se não caminhar concomitante com um projeto de política educacional que resolva as desigualdades sociopolíticas promovidas pelo próprio Estado, no que tange o próprio acesso à escola e à cultura.

Para que esse projeto se torne eficaz, a concepção de leitura e as políticas de acesso à leitura precisam passar por um processo de reconfiguração, rompendo essa lógica mercadológica que cerceia o direito à literatura. Por esse ponto de vista, quando nos voltamos para as questões políticas de acesso à literatura, é importante compreender que estamos nos referindo às formas condicionantes de como a difusão ideológica dos textos literários é efetivada, além das implicações sociais resultantes desses processos. Estamos, sobretudo, tentando observar sob que perspectiva política a literatura é efetivada enquanto um direito, e sob qual ideia de Estado essa perspectiva é contemplada. É importante destacar tal aspecto, pois tratando-se do sistema cultural e educacional do país, a literatura foi mediada principalmente por meio dos livros didáticos, tendo em vista a dificuldade da maioria dos brasileiros acessarem obras literárias fora dos campos escolares (ZILBERMAN, 2012). A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2020) também confirma esse argumento, e mostra que os textos escolares e os livros didáticos da escola constituem os suportes de frequência de leitura de maior parte dos leitores analisados. Nesse cenário, o estudo também evidencia uma tendência de decréscimo na leitura de livros propriamente de literatura por parte dos entrevistados.

Dado esse espaço significativo ao livro didático dentro do espaço educacional, pouco observou-se nessa instituição que esse objeto distribuído através de políticas do Estado é um suporte ideológico, cultural e propagador de valores e representações. Como veremos mais adiante, cabe salientar a princípio que o conceito de representação embasa a presente pesquisa parte de uma perspectiva cultural ampla, conforme os pressupostos de Hall (2012). A princípio, a representação compreende formas simbólicas na construção e negociação do

significado na cultura e na sociedade. É nesse direcionamento que a representação desempenha um papel central na formação de identidades individuais e coletivas, tendo em vista que os atos representativos não são meramente reflexos passivos da realidade, mas estão ativamente envolvidos na construção dessa realidade. Por outro lado, é importante destacar que a mediação do ato representativo é feita pela linguagem que, conforme Hall (2012), está intrínseca a objetos culturais, como o próprio livro didático.

Dessa forma, o caráter político e os discursos nele construídos, bem como os confrontos e interesses sociais ali incorporados, passam a ser um objeto importante dos estudos culturais na educação nos últimos tempos. Cabe salientar que a concepção de discurso aqui vinculada está ligada ao que Hall (2012, p. 26) chama de “maneiras de se referir a um determinado tópico da prática ou sobre ele construir um conhecimento: um conjunto (ou constituição de ideias, imagens e práticas)”. São essas formações discursivas que definem as convenções sociais sobre o que é certo ou errado, o que importa, o que é relevante ou não nos termos da cultura.

Apesar dessas implicações originadas pelo fato do livro didático ocupar, na escola, durante muito tempo, a lacuna estabelecida pelos livros de literatura, no Brasil surgiram programas importantes de incentivo à leitura literária no espaço escolar, como o *Programa Nacional Biblioteca na Escola* (PNBE), iniciado em 1997 e substituído mais tarde pelo atual *Programa Nacional do Livro e do Material Didático* (PNLD), que expandiu-se para distribuir também obras literárias, além das obras didáticas e pedagógicas já previstas anteriormente. Nesses programas, o Estado atua nos diversos níveis da federação através de suas instituições de fomento, distribuindo livros literários através de convênios e de compras diretas com as editoras, intervindo diretamente nas dinâmicas culturais de leitura nas escolas públicas do país.

Essa intervenção é essencial para suprir as fissuras históricas que o próprio projeto de nação colonial cometeu na formação política, cultural e social no país, e precisa ser reforçada como atribuição e responsabilidade do poder público. Contudo, há um agravante que precisa ser observado, pois nessas intervenções “chama atenção a presença ostensiva do Estado como o cliente preferencial” (ZILBERMAN, 2012, p. 91). Embora o Estado publicite que a seleção e a escolha das obras distribuídas por meio de suas políticas seguem uma perspectiva democrática, em que a escola e professores participam desse processo, as próprias instituições reguladoras desse processo definem as normas, critérios e sob que condições essa curadoria deve ser feita.

Nesse cenário, observamos que a formação de leitores, por intermédio dessas políticas, tem seguido uma ideia de popularização da literatura num contexto em que alunos e alunas têm sido tratados como consumidores passivos de bens culturais e artísticos que, por sua natureza, são produtos ou objetos políticos que reproduzem saberes, realidades, valores e identidades. Essa é uma prática que configura um controle cultural, pois o Estado, a partir de sua administração direta, estabelece o domínio sobre os bens artísticos e literários que circulam e são consumidos pela maior parte da sociedade. Pela pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (2020), observamos que a escola tem grande influência na difusão do livro e da leitura no Brasil. Contudo, a difusão e o acesso a esses bens culturais têm forte influência histórica de uma construção identitária nacional que restringiu a participação popular e privilegiou a presença da elite intelectual e vanguardista na formulação de um caráter nacional (BARBALHO, 2007; ZILBERMAN, 2012).

Esse controle cultural é exercido de forma circular, pois trata-se de uma prática institucional e social de poder “implementado e exercido por uma rede” (FOUCAULT, 2005, p. 35). Assim, o poder não funciona de cima para baixo num ideal hierárquico, ele circula e é exercido em diversos graus e formas por todos que compõem a tessitura social. Nesse aspecto, o Estado, a partir de seu regime cultural, constituído através de suas leis e diretrizes que estruturam as políticas culturais, detém a posição de dominância e determina através de editais e portarias sob que condições e características os bens artísticos e culturais circularão pela sociedade. Partindo dessa perspectiva apontada por Foucault (2005), Hall (2016) aponta que “o conhecimento ligado a essa transividade do poder não apenas assume a autoridade da verdade, como tem condão de se fazer verdadeiro”.

Nesse caso, as leis e as doutrinas criadas pelo próprio Estado configuram um discurso e uma forma de conhecimento que conecta o saber ao poder. Por esse viés, observamos que tratando-se dos livros literários distribuídos às escolas, há um processo de pré-seleção antes mesmo que esses objetos culturais sejam selecionados pelos docentes e por essas instituições de ensino público do país. Quando os catálogos chegam juntamente com as regras pré-estabelecidas por documentos norteadores construídos com base na política do governo para fomento à cultura e leitura, os livros passam novamente por uma seleção que é feita por aqueles que possuem o privilégio epistêmico, ou seja, aqueles que detém o poder de selecionar bens culturais responsáveis pela formação humana, social e política de um público discente diverso e multicultural, a partir de critérios que estabelecem quais obras possuem o saber verdadeiro. Por outro lado, a direção, coordenadores, professores e outros profissionais da educação, que exercem essa posição de poder, são orientados também pela lógica

governamental que estrutura e organiza a própria formação inicial e continuada desses profissionais. Após escolherem as obras literárias que utilizarão, os profissionais da escola precisam prestar contas e justificar as implicações e critérios formais que utilizaram para a escolha do acervo, podendo ainda suas escolhas prioritárias não serem atendidas.

É por isso que o sistema educacional e as próprias escolas não apenas fazem parte da administração direta do Estado, como também representam e agem em nome do próprio Estado. Estado esse que desde sempre exerceu o poder a partir de uma lógica racial, num espaço onde já foi negado o acesso à cultura a mulheres e pessoas de cor, como os próprios povos originários. É nesse sentido que bell hooks (2017) aponta que tais espaços educativos possuem em seu núcleo de funcionamento “parcialidades que sustentam e mantêm a supremacia branca, o imperialismo, o sexismo e o racismo” (hooks, 2017, p. 45). Essa cultura da dominação está implícita justamente nessa circularidade do poder, onde o Estado, através de leis e diretrizes, controla o sistema educacional, que por sua vez reproduz diretamente e indiretamente o discurso hegemônico.

Assim, observamos que em todo o seu curso tais sistemas educativos que sustentam essas parcialidades, vem incorporando estruturas epistemológicas que tomam a lógica colonial como base de validação curricular. Considerando a potência cultural da literatura na formação da sociedade, e a força do texto literário em construir caminhos críticos que divergem dessas convenções impostas, é crucial para um Estado que foi construído e amparado por essa estrutura colonial, controlar o sistema representacional contido no material literário e artístico que circula nas escolas. Conforme Hall (2016), é esse sistema representacional que indica os sentidos produzidos no nosso circuito cultural, já que atribuímos sentidos à sociedade, aos indivíduos e às coisas que dela fazem parte através das maneiras pelas quais estes elementos nos são representados e através de “paradigmas de interpretação que levamos a eles” (HALL, 2016, p. 21).

No contexto social, esses sentidos construídos nos remetem a significações que possibilitam “cultivar a noção de nossa própria identidade, de quem somos e a quem “pertencemos” – e, assim, eles se relacionam a questões sobre como a cultura é usada para restringir ou manter a identidade dentro do grupo e sobre a diferença entre os grupos” (HALL, 2016, p. 22). Assim, os sentidos que estabelecemos a partir daquilo que nos é representado nos orientam, portanto, para a participação nas dinâmicas e conflitos produzidos dentro da sociedade, a partir da cultura. Por isso, os sentidos estabelecidos a partir dessa dinâmica implicam também na maneira como construímos nossas subjetividades dentro do coletivo

social em que fazemos parte, como também nas formas que percebemos a diferença em nossos imaginários.

O controle cultural regido por uma lógica colonial opera diretamente no sistema de representação, e nos suportes materiais onde esse sistema é construído, já que manter o poder sobre os sentidos sociais construídos por cada indivíduo é essencial para que o Estado continue a operar seu projeto de regulação da conduta social em termos materiais, simbólicos e cognitivos. Esse controle cultural converte sua atenção principalmente para os suportes e objetos culturais onde esses sentidos são produzidos no circuito cultural:

O sentido é também produzido em uma variedade de mídias; especialmente, nos dias de hoje, na moderna mídia de massa, nos sistemas de comunicação global, de tecnologia complexa [...] O sentido é criado sempre que nos expressamos por meio de “objetos culturais”, os consumimos, deles fazemos uso ou nos apropriamos; isto é, quando nós os integramos de diferentes maneiras nas práticas e rituais cotidianos e, assim, investimos tais objetos de valor e significado. Ou, ainda, quando tecemos narrativas, enredos – e fantasias – em torno deles. (HALL, 2016, p. 22)

É importante, então, atentarmos às maneiras pelas quais esses sistemas do Estado estabelecem o controle epistêmico, nos impõem paradigmas de acesso à arte, especificamente à literatura, e nos convenciam a produzir os nossos sentidos da cultura da forma mais essencial para a manutenção do seu poder simbólico. Compreendendo que os sentidos que relacionamos à cultura a partir do sistema de representação em que estamos inseridos são “aquilo que os interessados em administrar e regular a conduta dos outros procuram estruturar e formalizar” (HALL, 2016, p. 22), torna-se imprescindível observar quais sujeitos da criação cultural são contemplados pelas políticas de acesso à leitura, e quais os discursos políticos implícitos em seus objetos artísticos e literários.

Portanto, o mecanismo político desse processo de controle da arte, constitui um fenômeno de construção da nossa realidade cultural, em que se observa que a nossa crise cultural pode estar precedida por uma crise da representação. Essa crise consiste nas consequências estabelecidas por essas políticas de Estado ao influenciarem e controlarem diretamente o que Hall (2016) chama de *regime de representação*, que corresponde ao repertório cultural da nossa sociedade onde “a diferença é representada” e a partir dessa representação construímos os paradigmas de interpretação sobre nós mesmos e o *outro* (HALL, 2016, p. 150). Ela está relacionada à maneira com que tais políticas operam no nosso circuito cultural, ou seja, no conjunto de significantes que operam em conjunto nas formas simbólicas em que compreendemos a sociedade e a cultura. Além disso, existem interesses implícitos do Estado na construção e na perpetuação desses sistemas representativos que

cartografam nossos significados culturais, “organizam e regulam práticas sociais, influenciam nossa conduta e conseqüentemente geram efeitos reais práticos” (HALL, 2016, p. 20).

Considerando a engenharia política do Estado e o seu histórico colonial até então mencionados, a literatura enquanto possibilidade de conhecimento de mundo, fundamental para a validação de discursos e representações, pode estar sob perigo quando utilizada para construir um regime de representação saudosista a esse passado. Essa possibilidade pode ser efetivada quando essas políticas privilegiam somente um cânone composto por obras que apresentam uma narrativa única de legitimação, geralmente baseada apenas naquilo que o sujeito do poder constrói sobre si e sobre o *outro*, impossibilitando que esse *outro* possa ter voz e, conseqüentemente, ser ouvido.

Por outro lado, é pertinente ponderar que esses sujeitos silenciados não têm sido vítimas passivas dessas políticas, e buscam no plano literário estratégias de ruptura desses paradigmas que impossibilitam que suas histórias, identidades e vivências sejam ouvidas e contrapostas à imagem que as narrativas hegemônicas construíram. Sobretudo, esses sujeitos participam da disputa simbólica pelo mundo representado e contestam o regime racializado de representação imposto. Logo, se suas vozes são desqualificadas e consideradas como conhecimentos inválidos nesse processo ideológico de seleção de objetos artísticos e culturais como os livros literários, a política de formação de leitores necessária para a resolução da nossa crise cultural é comprometida, tendo em vista que a formação de leitores estará baseada num processo de controle cognitivo fundamentado nos interesses do Estado, e não num processo de formação crítica, humano e emancipador.

Cabe salientar, que não se defende aqui a criminalização ou o apagamento de obras literárias canonizadas da política de formação de leitores, já que essa perspectiva estaria equivalente ao que o ideal colonial de controle do conhecimento propõe, comprometendo o direito à literatura e o acesso ao conhecimento da identidade histórica nacional. É importante que esse direito seja mantido, principalmente discutindo e problematizando estas escolhas canonizadas, contudo é essencial pluralizar os discursos e trazer outras vozes representativas como contraponto que possibilite ao leitor atingir sua plena maturidade crítica, compreendendo a literatura como um espaço onde várias vozes estão em disputa pelo mundo representado.

Dessa forma, pensar em políticas para formação do leitor literário depreende também um processo de reflexão sobre a formação de identidades culturais, tendo em vista que as obras selecionadas neste processo implicarão diretamente nas práticas de letramentos e, conseqüentemente, na construção das subjetividades e nas práxis sociais desses indivíduos.

Apesar do colonialismo ter ficado restrito ao período colonial, seus efeitos persistem até hoje através das colonialidades de forma agressiva e duradoura (QUIJANO, 2009). Inclusive, esse controle cultural que pode operar sobre as políticas de leitura está fundamentado em umas das principais estratégias das colonialidades de repressão de formas de conhecimento, essencial para o genocídio de diversas culturas e identidades que possuem vivências atravessadas por eixos de gênero, raça, etnia e sexualidade. Logo, precisamos avançar e verificar se as atuais políticas de leitura para a Educação Básica estão sob a égide desse controle cultural. Para isso, é necessário investigar a princípio como a colonialidade age dentro da engrenagem social e como seus efeitos operam através da sua matriz de poder na disputa simbólica pelo mundo representado e estabelecem sofisticados implementos de controle cultural.

2.1 O imperialismo e a disputa simbólica pelo mundo representado

No começo, seduzidos pela beleza da floresta, mostraram-se amigos de seus habitantes. Em seguida, começaram a construir casas. Foram abrindo roças cada vez maiores, para cultivar seu alimento, e plantaram capim por toda parte, para o seu gado. Suas palavras começaram a mudar. Puseram-se a amarrar e a açoitar as gentes da floresta que não seguiam suas palavras. Fizeram-nas morrer de fome e cansaço, forçando-as a trabalhar para eles. Expulsaram-nas de suas casas para se apoderar de suas terras. Envenenaram sua comida, contaminaram-nas com suas epidemias. Mataram-nas com suas espingardas e esfolaram seus cadáveres com facões, como caça, para levar as peles para seus grandes homens. Os xamãs conheciam todas essas antigas palavras. Tinham-nas ouvido ao fazerem dançar a imagem desses primeiros habitantes da floresta. Contam os brancos que um português disse ter descoberto o Brasil há muito tempo. Pensam mesmo, até hoje, que foi ele o primeiro a ver nossa terra. Mas esse é um pensamento cheio de esquecimento! Omama nos criou, com o céu e a floresta, lá onde nossos ancestrais têm vivido desde sempre. Nossas palavras estão presentes nesta terra desde o primeiro tempo, do mesmo modo que as montanhas onde moram os xapiri. Nasci na floresta e sempre vivi nela. No entanto, não digo que a descobri e que, por isso, quero possuí-la. Assim como não digo que descobri o céu, ou os animais de caça! Sempre estiveram aí, desde antes de eu nascer. Contento-me em olhar para o céu e caçar os animais da floresta. É só. E é esse o único pensamento direito. (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 252-253)

Não há como falar do sistema de representação difundido pelas nossas políticas culturais, sem analisar os efeitos do “imperialismo que estrutura as experiências indígenas” (SMITH, 2018, p. 31) e está envolto na construção simbólica desses indivíduos frente às instituições do Estado. O testemunho enunciado do indígena e xamã Yanomami, Davi Kopenawa, nos revela a experiência indígena diante do contato com o ocidente, representado na figura do homem branco europeu, “descobridor” de suas terras. No entanto, tal discurso do descobrimento foi eufêmico em relação ao colonialismo e aos desdobramentos da invasão europeia que impôs a posse das terras ocupadas pelos povos originários.

Smith (2018) aponta que o imperialismo e o colonialismo são termos significativamente semelhantes e representam a sucessão de eventos decorrentes dessa narrativa do “descobrimento” que sintetizou “a conquista, a exploração, a distribuição e a apropriação” de diversos territórios (SMITH, 2018, p. 33). Nesses desdobramentos históricos, o imperialismo configurou-se em suas origens: 1) como um instrumento de domínio econômico de expansão da Europa capitalista e 2) como um instrumento de domínio político, cultural e simbólico do conhecimento e do discurso. Partindo dessa compreensão, Mignolo (2017), em diálogo com Quijano (2009), defende o argumento de que a colonialidade, na condição de fenômeno que resguarda os efeitos mais duradouros desse colonialismo histórico, é a pauta mais oculta da modernidade. Por sua vez, a modernidade configura um universo específico de dominação eurocêntrica composto por “relações intersubjetivas correspondentes, nas quais foram se fundindo as experiências do colonialismo e da colonialidade com as necessidades do capitalismo” (QUIJANO, 2009, p. 74).

De fato, apesar da colonialidade funcionar como um sistema que orienta até hoje a lógica do que o ocidente considera como “organização civilizatória”, seus efeitos têm sido minimizados ou negados principalmente numa atualidade repleta de extremismos em que se celebra cada vez mais a identidade colonial, seus recursos e seus produtos que estruturam o domínio dos âmbitos “da linguagem, da economia, das relações sociais e da vida cultural” (SMITH, 2018, p. 33). Os recursos e produtos da identidade colonial que estruturam os âmbitos da vida social, política e cultural estão associados ao que Quijano (2009) chama de matriz colonial de poder. Portanto, investigar e observar as armadilhas culturais estabelecidas por esses domínios nos possibilitará compreender o alcance material e destrutivo da colonialidade do poder nas políticas culturais e, conseqüentemente, na formação subjetiva e intersubjetiva da sociedade. Para compreender as dinâmicas da colonialidade e suas implicações na vida social dos povos originários, precisamos então observar a forma como a modernidade caracteriza sua lógica em relação a esse sistema:

[A] lógica da colonialidade (ou seja, a lógica que sustentava os diferentes âmbitos da matriz) passou por etapas sucessivas e cumulativas que foram apresentadas positivamente na retórica da modernidade: especificamente, nos termos da salvação, do progresso, do desenvolvimento, da modernização e da democracia. A etapa inicial dispôs a retórica da modernidade como salvação. A salvação era focada em salvar almas pela conversão ao cristianismo. A segunda etapa envolveu o controle das almas dos não europeus através da missão civilizatória fora da Europa. [...] A terceira etapa – a etapa que continua hoje – começou no momento em que as corporações e o mercado se tornaram dominantes. (MIGNOLO, 2017, p. 8)

Observa-se, então, que tais etapas que construíram a lógica do sistema colonial/moderno são complementares e consequentes umas das outras. Ao esvaziar ontologicamente a razão intersubjetiva de diversos sujeitos pertencentes às inúmeras comunidades e organizações sociais diversas, a máquina colonial/moderna impôs sua retórica, forma de agir, pensar e desenvolver cultura, excluindo-se a partir de então outras experiências, crenças, possibilidades epistêmicas e organizacionais. Por isso Smith (2018) define como o caráter amplo do imperialismo instituído por esse sistema, o senso de “europeidade” que configurou uma complexa ideologia responsável pelo controle de expressões culturais, intelectuais e técnicas (SMITH, 2018, p. 35).

Logo, infere-se que todo esse processo de intervenção e violação cultural em diversas sociedades surge da demanda ideológica de imposição de um sistema regido sob uma ótica que arquiteta a lógica cognitiva da sociedade numa perspectiva eurocêntrica e pressupõe quem deve saber, o que deve saber e como pode saber, além de quem deve falar, o que pode falar e como deve falar (SPIVAK, 2010). Isso pressupõe também a existência de um sistema imperial que estabelece relações de superioridade/inferioridade e de racionalidade/irracionalidade, a partir de contradições que invalidam as identidades dos povos indígenas, negando-lhes sobretudo a humanidade:

Uma das características dos povos primitivos era a de que nós não conseguiríamos usar nossas mentes e intelectos. Não podíamos inventar coisas, não podíamos criar nem instituições nem história, não podíamos imaginar, não podíamos produzir nada de valor, não sabíamos usar a terra, nem outros recursos do mundo natural, não praticávamos as artes da civilização. Por falta de tais virtudes nós nos desqualificamos, não apenas da civilização, mas de nossa própria humanidade. Em outras palavras, nós não éramos completamente humanos. Alguns de nós não eram nem mesmo considerados parcialmente humanos (SMITH, 2018, p. 38)

Considerá-los seres esvaziados de humanidade por não estarem socialmente organizados nos parâmetros culturais do colonizador foi uma estratégia do sistema colonial para inserir a retórica da salvação (MIGNOLO, 2017) e justificar “as várias formas de extermínio e domesticação” às quais os povos indígenas foram submetidos (SMITH, 2018, p. 39). Esse discurso que negava o direito à humanidade foi difundido nos sistemas de representação e imposto a todo o mundo capitalista como narrativa única em termos culturais.

Nesse percurso, de acordo com Quijano (2009), o discurso colonial fez com que surgissem novas identidades sociais (índios, negros, amarelos, brancos, mestiços, etc) e geoculturais (América, África, Oriente, Ocidente, etc). Dessa maneira, o privilégio geopolítico do conhecimento e do saber a partir da Europa trouxe consequências para sociedades marcadas por essas novas identidades sociais e geoculturais instituídas pelo

sistema colonial/moderno do capitalismo global. Tais consequências se estabeleceram e ainda se estabelecem em um nível de controle cognitivo que “naturaliza as experiências dos indivíduos nesse padrão de poder” (QUIJANO, 2009, p. 75), ou seja, o modelo de controle moderno a partir da imposição do saber eurocêntrico dá sustentação que valida as matrizes da identidade colonial de exploração e dominação em todos os eixos, recursos e produtos como algo natural e pré-existente à lógica humana:

[F]oi elaborado e formalizado um modo de produzir conhecimento que dava conta das necessidades cognitivas do capitalismo: a medição, a externalização (ou objectivação) do cognoscível em relação ao conhecedor, para o controle das relações dos indivíduos com a natureza e entre aquelas em relação a esta, em especial a propriedade dos recursos de produção [...] Esse modo de conhecimento foi, pelo seu carácter e pela sua origem, eurocêntrico. (QUIJANO, 2009, p. 74)

Desse modo, observamos que a dominação cognitiva é um dos recursos da colonialidade do ser que, a partir da uma ficção retórica da não-humanidade, baseada nessa classificação racial/étnica/geopolítica, não opera somente sobre as mentes dos sujeitos dominantes, mas sobretudo sobre aqueles que são regidos sob os moldes dessa hegemonia. Os efeitos dessa dominação criam então uma relação de sujeito/objeto, centro/margem: o sujeito na condição de dominante, que pertence ao centro do poder capitalista global, sobrepõe suas narrativas, identidades e modos de viver sobre aqueles que, na condição de objeto, observam suas realidades, códigos culturais e sistemas de referência destruídos, aniquilados e atribuídos a uma lógica pejorativa. Por outro lado, ao *outro* que é objeto, é negada toda representação e participação em níveis institucionais, políticos e sociais, sendo relegada a este apenas a condição de subalternidade e ao lugar de margem.

Para justificar suas finalidades, seus recursos e produtos, e manter a soberania de seus ideais de manipulação cognitiva nas teias das políticas culturais, o sistema colonial/moderno cria imagens de controle que juntas configuram o sistema de representação do mundo moderno. Imagens de controle é um conceito delimitado por Collins (2019) para se referir aos símbolos e representações criados pelo sistema colonial/moderno com objetivo de distorcer e atribuir sentidos negativos e estereótipos à identidade da mulher negra, para que assim se justifique a naturalização e as consequências do racismo e sexismo. Apesar de ser analisado por Collins (2019) na perspectiva da mulher negra, pode ser estendido para compreender outras identidades sociais e geoculturais que experienciaram e ainda resistem até hoje aos efeitos das opressões interseccionais impostas pela colonialidade do poder.

Logo, a máquina colonial/moderna está a todo tempo nos confrontando com imagens de controle que retratam tais identidades como não-humanas e manipulam o sentido subjetivo que tais indivíduos têm sobre si e sobre sua própria sociedade/cultura. Sobretudo, tais imagens de controle estão associadas a uma narrativa publicizada por discursos do sistema colonial/moderno, que as colocam em posição marcada pelo silêncio e pela afirmação de sua inferioridade. Tratando-se especificamente dos povos indígenas, as imagens de controle associadas às suas identidades e culturas foram responsáveis por desconectá-los de “suas histórias, de suas paisagens, de suas línguas, de suas relações sociais, de suas formas de pensar, de sentir e de interagir com o mundo” (SMITH, 2018, p. 41). Portanto, através da matriz colonial de poder que instituiu a retórica da modernidade (QUIJANO, 2009; MIGNOLO, 2017), esses povos foram vítimas de estratégias simbólicas do sistema de representação colonial, que manipulavam suas identidades e significações culturais e os associavam à desumanidade, à selvageria e à falta de civilização.

As imagens de controles colocadas pela matriz de dominação são sofisticadas e se moldam às necessidades específicas da lógica racial e patriarcal do capitalismo em cada tempo e sociedade. Collins (2019) afirma que elas são utilizadas como formas de garantir a manutenção das opressões interseccionais baseadas em gênero, raça, classe e sexualidade, criando “símbolos já existentes, ou novos” para manipular ideias sobre a condição identitária e subjetiva de sujeitos subalternizados (COLLINS, 2019, p. 136). Tais “crenças imperiais” difundidas pelos sistemas de representação a respeito dos povos originários implicaram inclusive na forma com que a história foi contada e na construção simbólica negativa desses sujeitos, dando protagonismo e validação à retórica da colonialidade (MIGNOLO, 2017; SMITH, 2018).

Por isso, as imagens de controle possuem um efeito crônico que interfere não somente na formação cognitiva das sociedades que são centros do poder imperialista eurocêntrico, como também em comunidades subalternizadas, causando efeitos psíquicos e comportamentais irreversíveis naqueles que são vítimas desse sistema, além de interferir na dinâmica política e social do meio em que eles estão inseridos. Isso se justifica, pois ao impor uma razão ideológica absoluta no mundo, a partir das suas imagens de controle, a dominação cognitiva do sistema colonial/moderno opera sobre tais comunidades de modo que seus indivíduos reproduzam as opressões e ideologias dessa engrenagem dominante. Como exemplo, podemos observar comunidades e grupos vítimas da opressão racial, que se opõem ao racismo, mas reproduzem opressões baseadas em outras categorias da matriz dominante de gênero e sexualidade no interior das suas relações sociais.

As imagens de controle manipuladas pela matriz colonial de poder, são reproduzidas e perpetuadas por instituições e agências importantes na sociedade. Nesse aspecto, as políticas de Estado têm historicamente participado da legitimação desses símbolos que configuram a malha de poder (CHAUÍ, 1995; BARBALHO, 2007). São essas instituições que validam, dão respaldo e auxiliam o sistema colonial/moderno a exercer sua matriz de dominação por meio da disciplina e alienação cognitiva da sociedade. Essas instituições funcionam socialmente e mutuamente em cadeia, através de uma dinâmica social que facilita a circulação das ideologias e das imagens de controle que possibilitam a materialização dos supracitados domínios de controle da matriz colonial. Observamos que as agências governamentais moldam suas políticas a fim de dar respaldo ao imperialismo capitalista e decidem “quais interpretações oficiais da realidade prevalecem” (COLLINS e BILGE, 2001, p. 161). Logicamente, a verdade que prevalece é a narrada por esse sistema que fortalece e amplia as desigualdades que o projeto colonial regulou.

É necessário, portanto, reconfigurar as estruturas de poder para que possamos reformular essa lógica cognitiva baseada no imperialismo eurocêntrico. Observa-se que é urgente subverter imagens de controle e a narrativa única publicizada e difundida por instituições e agências institucionais, através de um movimento de desencadeamento epistêmico. Contudo, precisamos a princípio compreender quais são essas imagens de controle e como elas são associadas pela engrenagem colonial aos povos indígenas, produzindo contradições que reforçam a hegemonia dos grupos dominantes e justificam diversas opressões que atingem a construção subjetiva e identitária de tais indivíduos. Ao compreender a dinâmica dessas imagens de controle, poderemos construir projetos de descolonização que investiguem e perturbem essas estruturas que estão ligados a uma política racista de apagamentos e de extermínio de diversas sociedades e culturas.

Conforme Smith, esse processo de descolonização “lida com o imperialismo e com o colonialismo em diversos níveis” (SMITH, 2018, p.32). A reelaboração dessa perspectiva colonial que desmonta a perigosa narrativa do “descobrimento” constitui “importante aspecto da política cultural indígena que serve como base para um discurso crítico” (SMITH, 2018, p. 36). Esse discurso crítico possibilita aos povos originários a formulação de epistemologias próprias que evidenciam a reformulação da história sob o prisma indígena e a redefinição simbólica desses povos perante os sistemas de representação.

2.2 O espetáculo do outro na produção literária indianista e indigenista como constituição de um regime de representação na cultura

Num dia qualquer, uma menininha quis saber onde ela poderia encontrar as histórias que eu contava para que pudesse ler. Aquela pergunta me pegou de “calças curtas”, como se diz. Eu não poderia dizer a ela a bibliografia da USP e nem soube indicar os livros que continham as histórias. Na verdade, fiquei sem resposta. Dias depois, fui a uma grande livraria da cidade e pedi para o vendedor me mostrar onde estavam os livros para crianças que tratavam da temática indígena. Ele me apresentou uma prateleira que trazia uma plaquinha escrita: folclore. Mesmo achando estranha a descrição, fui olhando título a título. Encontrei vários livros abordando o tema, mas nenhum deles escrito por indígenas. Boa parte era mesmo narrativa folclórica dos personagens já conhecidos. Vez ou outra, encontrei alguns títulos que narravam histórias e traziam informações sobre os povos de onde tinham sido extraídas. A maioria, no entanto, repetia a visão estereotipada e excludente, fazendo os leitores acreditar que os povos indígenas eram coisa do passado. Eu tinha que procurar reverter esse quadro. Não era justo que nossos povos figurassem como folclore nas prateleiras, como se fossem personagens de um passado que não existia mais (MUNDURUKU, 2016, p.172-173).

No sistema moderno alicerçado pela matriz colonial do poder, que detém o controle dos sistemas de representação através da manipulação social subjetiva, intersubjetiva e cognitiva por meio de imagens de controle, a literatura e a produção literária tornaram-se objeto de dominação colonial na disputa pelo mundo representado. Embora essa condição persista até hoje em termos de colonialidade, esse fenômeno surge no nosso contexto ainda no processo de formação nacional (BASTOS, 2008), quando o sistema colonial impôs o modelo eurocêntrico de ocidentalização do mundo moderno e fez com que esse objeto artístico tomasse os moldes baseados no mito da universalização. Por universalização, entende-se aqui as formas pelas quais foram atribuídas as lógicas normativas e acumulativas do capitalismo à própria criação artística e literária.

Conforme Bastos (2008), ao atribuir à literatura o *status* de universal, “caberia a esta ou aquela nação um papel preponderante dentro da literatura mundial” (BASTOS, 2008, p. 9). Se essa fosse uma arbitrariedade colonial, caberia então às sociedades que detinham o poder epistêmico ditar padrões e definir o que seria a genuína literatura, quem teria o direito de participar dessa formação e o que deveria ser considerado na sua forma enquanto produto artístico e estético. Assim, a produção literária das colônias, especificamente a da América Latina e a do Brasil no nosso contexto, acompanharam a evolução dos ditames europeus. Nesses espaços periféricos dominados pela lógica colonial, a literatura:

[f]oi uma imposição do colonizador, tendo, assim, perdido na viagem ultramarina o vigor daquelas contradições. Daí duas coisas decisivas: 1 – exaurida da força das contradições, a literatura se impôs por força do polo institucional que, dessa forma, anulou o outro – o de contestação, ainda que tenha sido a partir daí que podemos

extrair, também contraditoriamente, o novo espaço de luta discursiva; 2 – como instituição imposta, a literatura foi uma arma de extermínio das formas de expressão locais, o que desde o início estabeleceu entre a literatura institucional e o “não-literário” das formas de expressão aniquiladas (e sua atualidade nas variadas formas da oralidade) um dualismo que, entretanto, quase nunca recuperou a força das contradições. (BASTOS, 2008, p. 1)

Nessas condições, o argumento de Bastos dialoga diretamente com o que Nascimento (2016) destaca quando cita o aparelhamento extensivo da colonialidade do poder na máquina estatal, por meio da ação daqueles que detém a hegemonia nos espaços sociais. A partir de tal contexto, a produção literária esteve à disposição do homem branco e foi norteadada a partir dos princípios formadores dos cânones coloniais para funcionar como um instrumento de epistemicídio, utilizado para destruir minorias sociais como sujeitos e protagonistas da própria cultura. Como esse apagamento estrutural do conhecimento está alinhado aos domínios da matriz colonial de poder, que por sua vez situa-se numa lógica social orientada por eixos interseccionais, compreende-se aqui que o epistemicídio é uma forma de genocídio que atinge todos sujeitos que possuem suas identidades racializadas atravessadas pelas contradições de gênero, classe, etnia, sexualidade, entre outras. Todavia, o espaço literário a partir dessa imposição sempre se caracterizou com uma tênue ambivalência, e observamos na nossa historiografia literária que esses sujeitos silenciados vem ao longo desse percurso construindo estratégias práticas e intelectuais para estabelecer seus próprios enquadramentos na sociedade, desafiando as dinâmicas da matriz de dominação.

Considerando que as desigualdades e opressões interseccionais impostas por esse sistema são racializadas e também orientadas para gênero, etnia, sexualidade, etc., Collins (2019) afirma que sujeitos que vivenciam as experiências interseccionais desenvolveram uma noção de dupla consciência como forma de resistência às opressões que os atravessam identitariamente. É significativo observar que essa articulação ocorre por meio de uma estratégia perspicaz do uso da linguagem: tais sujeitos vítimas da colonialidade do ser, se apoderam da linguagem do opressor como método de sobrevivência na esfera pública, ao mesmo tempo em que desenvolvem através dessa experiência um ponto de vista autodefinido, criando “identidades concebidas” para emponderá-los (COLLINS, 2019, p. 180). Esse ponto de vista autodefinido representa na literatura uma consciência de si, na qual tais sujeitos buscam o espaço seguro do plano literário para manifestação e reconstrução de suas próprias identidades fragmentadas por imagens de controle que os colocam em condição de *outro*.

Os espaços seguros estão associados a lugares que são “livres da vigilância de grupos mais poderosos”. Neles, minorias sociais constroem um pensamento decolonial, relacionado semanticamente ao “enfrentamento da colonialidade do poder” e ao “ativismo antirracista”

(GONZAGA, 2021, p. 115). Esse pensamento decolonial possibilita condições para reconfigurar epistemologias e estabelecer “autodefinições independentes” (COLLINS, 2019, p. 189). São nesses espaços que tais indivíduos consolidam uma epistemologia de oposição, onde as narrativas externas sobre esses sujeitos e identidades interseccionais são transformadas em um contraponto constituído por uma consciência sobre si que reverbera a identidade de um “eu” mais humanizado e menos objetificado.

Segundo Mignolo (2008, p. 291), no contexto da América do Sul, esse pensamento decolonial pode ser encontrado “nas mentes e corpos de indígenas e de afrodescendentes”. Tratando-se especificamente dos indígenas, é importante observar que esse pensamento está materializado nas diversas possibilidades específicas que tais sujeitos encontraram para produzir e fazer conhecimento. Portanto, na condição de sobreviventes aos efeitos da colonialidade, buscaram formas de resistência através da linguagem e práticas culturais que divergiram das normas ocidentais de produção literária.

Por sua vez, a escrita e a produção literária desses povos nesses contextos geoculturais têm sido ferramentas que vem mesclando estratégias de linguagens e práticas culturais na reconstrução de epistemologias de oposição às imagens de controle. A literatura, então, representa para esses indivíduos um espaço seguro de reconstrução das identidades fragmentadas do “eu” através da escrita. Dessa forma, esse posicionamento intelectual vem concedendo possibilidades de não apenas desafiar a lógica colonial e discursos opressores, como também construir um legado crítico mais amplo, principalmente quando esse legado atinge esferas políticas e institucionais. Por isso, o sistema colonial/moderno está a todo momento impondo paradigmas que inviabilizam o acesso dessa produção intelectual nas mais diversas camadas sociais.

Todavia, é nesse ato de confronto que a disputa pelo mundo representado toma seu ápice no sentido mais amplo. Mesmo que esses sujeitos não estejam passivos à lógica colonial, eles estão imersos a esse sistema em seus termos mais cruéis, já que o capitalismo enquanto condição essencial da colonialidade do poder “cria suas próprias condições de sobrevivência” e “sujeita todos os povos ao mesmo regime, tornando-se impossível posicionar-se fora do sistema” (BASTOS, 2008, p. 9). Com isso, o sistema se apropria subjetivamente das identidades desses sujeitos e os transforma em produtos, estabelecendo o controle simbólico sobre eles a partir de um regime de representação por imagens de controle que se modificam e se adaptam sofisticadamente à realidade social e geocultural específica de cada indivíduo.

Por isso, em termos de representação, a produção literária incorpora uma perspectiva política, já que lida com “os limites impostos ao ser humano na sua luta pela sobrevivência” (BASTOS, 2008, p. 2). Na disputa pelo mundo representado, a literatura compõe o próprio tecido social, reproduzindo as relações e os conflitos pressupostos pela matriz colonial de poder e produzindo as significações que constituem nosso circuito cultural. Nesse sentido, produzir significados que possam ser difundidos como verdades discursivas é, do mesmo modo, uma forma de poder, pois:

Representar literariamente é, como se vê, um gesto que supõe sujeito e objeto. A relação entre sujeito que representa e objeto que é representado não é, porém, simétrica. Primeiro porque o sujeito da representação não é um ser isolado, mas sempre um sujeito social; segundo porque o objeto não é um dado empírico que estivesse aí sempre dado e disponível. Representação é um ato de poder porque depende, para se efetivar, de alguma capacidade de impor, propor ou negociar. O objeto, por sua vez, não sendo um dado empírico, mas a realidade social e histórica, é negociado por aqueles envolvidos no processo de representação. (BASTOS, 2008, p. 6).

Mediante essa função, a representação, em termos de uma produção literária que é cooptada por um cânone que segue a estratificação epistêmica do sistema colonial/moderno, está relacionada principalmente a uma reelaboração a partir do real existencial e ontológico dos indivíduos que caracterizam o objeto representado. Essa recriação também estabelece uma dinâmica bem específica dentro da criação ou da própria diegese literária, entre o sujeito que representa e o objeto que se torna interesse da representação, ou seja, aquele que é representado:

No seu trabalho, o escritor dispõe de relativa liberdade na escolha das técnicas de produção, o que, em condições normais, não se dá, uma vez que aos trabalhadores não é dada nenhuma escolha, cabendo-lhes trabalhar do modo que interessa àqueles que detêm os meios de produção. Ao trabalhar, o escritor assume o privilégio como uma marca da reificação. Ao mesmo tempo, sua relativa liberdade acena com a possibilidade de superar o mundo da reificação. O trabalho literário é, assim, ao mesmo tempo, amaldiçoado porque lembra ao homem, pelo revés, a sua falta de liberdade, mas também um espaço de resistência porque reafirma o horizonte da liberdade. (BASTOS, 2008, p. 2)

Sendo a representação um elemento da diegese literária que torna a literatura uma forma de realidade, o ato de escrever pode pressupor um tipo de confinamento. Primeiro que, apesar do autor possuir liberdade criativa e ser o sujeito da representação, ele é antes de tudo um sujeito social que está imerso a um sistema que possui dinâmicas e convenções que limitam e/ou influenciam suas técnicas de produção. Segundo, quando o sujeito da

representação burla essa sistemática, a própria engrenagem colonial/moderna se ajustará de modo que impossibilite que essa desobediência em termos epistêmicos desafie sua lógica. Isso acontece através das políticas de Estado, por meio do controle cultural já mencionado, exercido através da criação de cânones que elegem quais sistemas de representação são válidos para a formação cognitiva da sociedade.

Por outro lado, o objeto representado é uma realidade histórica contraditória. A princípio, porque o processo de reificação exercido pelo autor efetua-se através da significação que esse sujeito atribui ao objeto representado. Essa significação pode ser construída a partir da lógica colonial, quando o objeto passa a significar a partir de uma desfiguração de sentido em que a linguagem opera no sistema representacional e fala sobre esse indivíduo reificado. Ao exercer esse ato, a representação pode constituir-se como um fenômeno literário de interceptação da voz, já que o sujeito da representação tem respaldo no imaginário colonial e possui mais poder para falar ou construir a linguagem que constitui o objeto representado.

Por outro lado, essa relação entre sujeito e objeto na representação literária pode tomar direcionamentos diferentes quando perpassa pelo processo de autodefinição definido por Collins (2019). Na perspectiva da representação literária, a autodefinição consolida-se como reformulação histórico-cultural de uma voz (outrora objetificada) que rompe de forma autoconsciente os limites entre o real e o plano estético literário. Politicamente, a autodefinição do que era objeto subjaz à representação de um coletivo, num movimento de resistência através da retomada da dupla consciência de vozes que possuem controle sobre suas próprias narrativas.

No entanto, tal subversão não garante a participação do produto literário estético sob a ótica da autodefinição nos cânones da literatura, nem mesmo nos sistemas de representação em que eles estão inseridos e regidos pela estrutura colonial/moderna. Outro elemento importante a ser considerado é que a marcação negativa dessa diferença no imaginário coletivo não está no produto estético em si, mas sim nos significados que podem ser extraídos e/ou alterados a partir dele.

Mediante essa concepção, “a forma como a diferença é interpretada é uma preocupação constante e recorrente na representação de pessoas racial e etnicamente diferentes da maioria da população” (HALL, 2016, p. 146). Isso acontece, pois as vozes desses indivíduos não importam se a sociedade está cognitivamente regida pela racionalidade colonial, bem como por um sistema de representação que reforça uma dimensão ideológica racializada e orientada para sistemas de opressão interseccionais que invalidam as suas

autodefinições. O processo de invalidação ocorre justamente quando o regime de representação colonial se apropria das produções e identidades culturais desses sujeitos, e as atribuem um discurso racializado por oposições binárias que estabelecem uma perspectiva primitiva e folclórica, naturalizada e fixada por estereótipos e imagens de controle. Esse processo consiste no que Hall (2016) chama de *espetáculo do outro*, e compreende toda a estrutura do sistema de representação colonial/moderno.

Vejamos então como esse *espetáculo do outro* firmou-se na nossa historiografia literária enquanto sistema de representação das culturas e identidades indígenas. Tal análise é importante para observarmos nas políticas públicas para a leitura, as concepções políticas que intervêm nesses sistemas de representação, além de como podemos traçar estratégias que contestem esse sistema.

A princípio, é importante considerar como essa produção do conhecimento racializado que marcou essas diferenças no nosso sistema representacional literário é apresentada. Para Hall (2016), as estratégias de fixação das diferenças perpassam por diversas técnicas que operam na significação cultural da diferença no imaginário coletivo, constituindo-se como práticas representacionais. Entre elas estão os processos de construção da “alteridade” e exclusão, estereotipagem, fantasia e fetichismo. Tais práticas representacionais perpassam, portanto, pelo processo de naturalização, compreendido como uma “estratégia representacional que visa fixar a “diferença” e, assim, ancorá-la para sempre” (HALL, 2016, p. 171). São, portanto, processos que visam degradar e reduzir culturas e identidades que vivenciam as condições subjetivas de suas identidades de gênero, raça, classe, sexualidade, entre outras.

No tocante aos povos originários, marcados por um histórico sistemático de opressões pela máquina colonial, observamos no cânone da historiografia literária brasileira diversas práticas representacionais que impulsionaram a construção de um sistema de representação que degradou, reduziu e fixou as culturas e identidades desses povos a imagens de controle em termos demasiadamente essencialistas, marcando negativamente suas diferenças raciais e existenciais, como forma de justificar todo o processo genocida ao qual foram impostos.

Considerando que o processo histórico de formação do cânone nacional advém de um sistema de organização epistemológica colonial, observamos que sua composição, na historiografia brasileira, reflete uma prática social e discursiva que traduz os povos originários a partir de um olhar externo e não autodefinido. Nesse sentido, nota-se a formação de um complexo literário que descartou a tradição escrita indígena e privilegiou o olhar do sujeito que detém o privilégio epistêmico sobre esses povos, resumindo-se apenas a um conjunto de

obras que compõem um sistema de representação *indianista* e *indigenista* ou de informação. Sobre esse aspecto, Thiél (2012) chama atenção para o perigo de associar os discursos implícitos nesse sistema de representação às vozes indígenas, visto que podem estar vinculados às tradições europeias, ou seja, uma tradição colonial na qual o imaginário ocidental é sobreposto como narrativa única ao que realmente os povos originários narraram sobre si e sobre suas culturas:

O termo indianista, refere-se mais especificamente à literatura do período romântico brasileiro, voltado para a construção de uma identidade nacional. As obras desta literatura, escritas por autores não índios, colocam o índio como personagem, construído como herói ou vilão, dependendo de seu distanciamento da barbárie que sua cultura nativa representa e da sujeição à cultura do colonizador. As obras indigenistas são produzidas também por não índios e tratam de temas ou reproduzem narrativas indígenas. A perspectiva ocidental característica destas narrativas pode ser evidenciada pela vinculação dos textos nativos a gêneros literários ocidentais, lendas, por exemplo; entretanto, os gêneros textuais e literários são também gêneros culturais, consequentemente construídos a partir de visões de mundo e conceitos diferentes (THIÉL, 2013, p. 1178).

Enquanto a literatura indígena traz consigo um conjunto de textualidades que dialogam com a ancestralidade, práticas culturais, histórias e identidades na visão do indígena como protagonista das suas próprias narrativas e das práticas intelectuais sobre seu povo, as produções literárias *indianistas*, *indigenistas* e de *informação* corroboraram a perspectiva do cânone colonial e promoveram o extermínio das vozes indígenas na historiografia brasileira. Nesse aspecto, em clara “adesão à ideologia colonizadora europeia” (THIÉL, 2012, p. 44), promoveram um repertório de imagens de controle por meio de práticas representacionais, que por sua vez foram responsáveis por distorcer os significados culturais no imaginário popular acerca das culturas e identidades dos povos indígenas.

Por ser construída a partir das lentes ocidentais de um sujeito não indígena, a literatura *indigenista* possui uma relação com a perspectiva de ambivalência apontada por Hall (2016), e segue direcionamentos conflituosos em relação à interpretação da diferença e da alteridade pelo sujeito do poder, nesse caso a representação da cultura e das identidades dos povos indígenas pelo viés de um sujeito não indígena. No que diz respeito à literatura, essa interpretação escrita da diferença produz significações da alteridade a partir da lógica cultural de quem narra, em uma tentativa de “informar não índios sobre um homem e universo que lhe são alheios” (THIÉL, 2012, p. 45).

Conforme Thiél (2012), na produção indigenista o indígena é tratado como “informante, mas não agente da narrativa”, logo é suprimido como protagonista de suas próprias histórias e cosmovisões ancestrais (THIÉL, 2012, p. 45). Essa posição é ameaçadora

para a constituição e autoafirmação das identidades e culturas indígenas, pois pode validar um sistema de representação acerca desses povos moldado às expectativas ocidentais eurocêntricas. Assim, a escrita e a leitura da diferença podem ser importantes para a difusão e compreensão da multiculturalidade e das nossas singularidades identitárias, mas podem ao mesmo tempo ser uma ação apolítica, normativa e etnocida quando não se leva em consideração as perspectivas e a *voz-práxis* dos povos originários.

O conceito de voz-práxis está ligado ao uso do discurso literário, com base na tradição, ancestralidade e oralidade indígenas, como possibilidade de produzir significados. A voz-práxis possui como fundamento “uma atitude público-política reflexiva, ativista e militante que busca exatamente a publicitação e a politização da condição, da situação e da causa desses povos”. O termo coloca em evidência a forma como os discursos contidos nas textualidades indígenas transcendem o plano diegético e propiciam a esses povos o direito de autoexpressão nas esferas do real, público e institucional (DANNER *et al.*, 2018, p. 147)

Na nossa historiografia, as produções estéticas de *informação* ocuparam e ainda ocupam um importante espaço no cânone literário, especialmente os escritos do movimento quinhentista, difundido por esse cânone como detentor das primeiras manifestações literárias brasileiras. Conforme Dorrico (2021), a literatura das terras indígenas, chamadas posteriormente de Brasil pelos colonizadores, sempre existiu e possui um caráter ancestral, pois se fez viva “majoritariamente pela oralidade, passada de geração em geração”. Ela não possuiu durante muito tempo o caráter mercadológico impresso, mas manteve-se viva desde o princípio “na memória e tradição dos povos indígenas no Brasil”. Somado a isso, há ainda produções estéticas deixadas em forma de “grafismo, pictoglífica, desenho, hieróglifos, petróglifos cunhadas nas cestarias, nos tecidos, nas rochas e nos corpos indígenas” (DORRICO, 2021, p. 1). Por isso, considerar o revisionismo historiográfico que coloca as produções coloniais como as primeiras manifestações intelectuais em território brasileiro é um ato equivocado e uma forma de corroborar o apagamento epistêmico, cultural e identitário desses povos.

Nesse cânone, o conjunto de escritos chamados de *literatura de informação* buscava informar europeus acerca do que era “descoberto” nas terras exploradas. Nessa perspectiva, o olhar etnocêntrico e imperialista fraudou um sistema de representação das culturas e identidades indígenas e as publicitaram esteticamente como exóticas, infantilizadas, animalescas e folclóricas, disseminando-se um imaginário eurocêntrico e alheio do contexto intersubjetivo e da singularidade antropológica desses povos. Além disso, muitos desses textos apresentavam os espaços pertencentes e ocupados pelos indígenas como convidativos

ao turismo exploratório, dando respaldo à cultura colonizadora que invadiu, dominou e dizimou vários povos e etnias que aqui viviam, e que produziam cultura e possuíam uma tradição ancestral-comunitária.

Por sua vez, fazem parte da literatura *indigenista* outras obras, muitas inclusive contemporâneas, de autores não-indígenas que escrevem sobre muitas culturas étnicas. Algumas dialogam com as vozes indígenas, a exemplo das obras e dos escritos de Darcy Ribeiro que inauguraram na literatura visões estéticas mais próximas às cosmovisões indígenas. Por outro lado, muitas obras indigenistas continuam a reduzir a imagem desses povos à tradição das lendas e do folclore. Ainda assim, todas elas são construídas esteticamente e formalmente nos moldes dos gêneros literários ocidentais. Por isso, é importante estarmos atentos a esse caráter ambivalente e contrastar com aquilo que os povos originários falam sobre si e sobre suas vivências.

Por outro lado, sob o mito da ruptura com as tendências e visões europeias, o *indianismo* surgiu no contexto do Romantismo e instaurou-se na condição de movimento literário, como uma vanguarda nacional de reconstrução da identidade brasileira moderna. Talvez fosse possível supor, naquele contexto ilusório, que a colonização não tivesse deixado rastros, e que a cultura brasileira não continuasse a representar os anseios do imperialismo eurocêntrico. Nesse sentido, inaugurou-se uma nova identidade artística nacional, encenada a partir de uma celebração superficial da miscigenação, numa realidade de apagamento intencional do passado genocida e de negação dos efeitos coloniais num presente idealizado.

Conforme Danner *et al.* (2020), o movimento indianista repercutiu uma interpretação racializada do fenômeno colonial. Esse revisionismo histórico imbuído nos objetos artísticos e literários trouxe para nosso sistema de representação identidades e culturas indígenas manipuladas por imagens de controle, que representavam esses povos como sujeitos selvagens e paradoxos ao desenvolvimento. Por outro lado, construíam o arquétipo de um ideal de “índio” vazio, “uma massa informe ou um papel em branco a ser moldado ou escrito de acordo com a visão do paraíso sustentada”. Esse sujeito moldado às expectativas da lógica colonial/moderna simbolizava o herói nacional, com seus vazios identitários preenchidos pela benevolência do seu colonizador “europeu, branco e cristão, com valores civilizacionais” (DANNER *et al.*, 2020, p. 622). Nessas duas situações, observamos que esse desprendimento com as tendências europeias não simbolizou o nascimento de um movimento artístico com tendências decoloniais (QUIJANO, 2012), mas sim um fazer artístico que perpetuou regimes de representação ligados ao ideal epistemológico da matriz colonial de poder.

Essas perspectivas de construção dos povos indígenas nas literaturas *indianistas* possibilitaram não somente um esvaziamento cultural de suas identidades, como também atenuaram toda carga histórica genocida a qual foram submetidos. Essa construção também viabilizou que o colonialismo fosse justificado como algo necessário para corrigir a barbárie e o atraso cultural, já que tais sujeitos possibilitavam um risco a toda construção civilizatória trazida pelos europeus na composição do ocidente moderno. Como efeito,

[...] a nação se constrói e se compreende tendo como pano de fundo esse modelo de indígena como negação da civilização, como antítese da cultura e como massa de trabalho para o novo, para o futuro. Ele é o estorvo ao progresso e o impeditivo da civilização (juntamente com o/a negro/a), mas também, como dissemos, é a massa informe na qual será impressa a marca da civilização, da cultura e do progresso, por isso mesmo dando sentido fundamental à visão do que somos e do que podemos e temos de fazer como sociedade familiar, orientada por laços de irmandade recíproca, de autoridade paternal centralizada, de ordem e de obediência cegas e de identidade interna absoluta, sem cisões, sem diferenciações, sem contradições – *ordem* (familiar) para o *progresso* (como passagem da barbárie-selvageria para a civilização, como integração indiferenciada e unidade absoluta) (DANNER *et al.*, 2020, p. 622)

Nesse contexto, a conversão dos indígenas em objetos de símbolo nacional configurou um reducionismo essencialista que esvaziou completamente o real sentido das identidades e culturas desses povos e promoveu uma identidade étnica “fictícia, caricata e apolítica-despolitizadora” (DANNER *et al.*, 2020, p. 624).

Para um melhor aprofundamento dessa ética de simbolização colonial, que constituiu um sistema de representação específico e converteu o indígena em um “índio heroico”, exótico, infantilizado, animalesco e folclórico representado nas expressões estético-literárias dos escritos *indianistas*, *indigenistas* e de *informação*, precisamos estabelecer uma relação dialógica entre tais movimentos com as três práticas representacionais pressupostas por Hall (2012), que constituem o *espetáculo do outro*. Nesse caso especificamente, o *espetáculo do índio* despolitizado, objeto da dominação e da exploração nos mais diversos níveis da matriz colonial de poder.

Considerando que tais práticas representacionais partem de um processo de *racialização do outro* (HALL, 2012), a *construção da alteridade* indígena acontece no encontro do ocidente europeu com esses povos e no próprio momento da colonização dos seus territórios e povos. Essa categoria representacional funcionou nas estéticas indianistas, indigenistas e de informação, como um conjunto de imagens de controle que estabeleceram oposições binárias, reduzindo, simplificando e inferiorizando as culturas e identidades desses povos conforme as lentes de compreensão imperialistas.

Nos escritos da literatura de informação, tomamos como exemplo a *Carta de Pero Vaz de Caminha* (BRASIL, s.d.), que divulga para o mundo ocidental o grande episódio chamado por eles de descoberta. Na carta, o encontro com os indígenas que aqui ocupavam o território é descrito pela marcação da diferença. Simbolicamente, a alteridade é representada de maneira etnocêntrica pelas lentes do “descobridor” e esse encontro configura o surgimento da identidade racial do “índio”. Sob a perspectiva do colonizador, a essência desses povos é reduzida aos seus corpos, como diferenças fundamentais em oposição aos europeus que ali chegavam. Logo, as imagens de controle do bárbaro, do selvagem e do primitivo são expostas conforme aqueles povos são representados nesses escritos em oposição ao que os “descobridores” estabeleceram normativamente como cultura, identidade e comportamento.

Como um dos principais expoentes do movimento indianista, a obra de José de Alencar também traz de forma acentuada a prática representacional da *construção da alteridade* nos seus escritos. Em *O Guarani* (1996)², por exemplo, notamos a marcação da diferença através da constituição da imagem de controle do “índio” como o bom selvagem, convertido em personagem heroico, representante da identidade nacional. Conforme Danner *et al.* (2020), a construção da alteridade indígena na obra de Alencar reverbera indígenas:

Destituídos de cultura e de civilização, são apenas bárbaros, comedores de carne humana, possuidores de comportamentos animais e, em tudo isso, são antítese da civilização, uma vez que não têm deus, governo e nem cultura. Com isso, no texto, o índio “bom” é aquele domesticado, mas então já não seria mais índio; e o mau é o indígena bravio, incapaz de aprendizado cultural e moral. Em outras palavras, o povo indígena “bom”, “domesticado”, “servil” e “devoto” é aquele que já não existe na história, porque foi destruído. O outro, o “feroz”, o “selvagem”, o “irracional”, é aquele vivo, os aimorés, no caso do texto, que se apresentam como barreira à empresa colonial e sua função civilizadora. (DANNER *et al.*, 2020, p. 630)

Dessa maneira, a marcação da diferença por oposições binárias também toma destaque na representação desse sujeito primitivo que é “humanizado” pela cultura do colonizador traduzida como benéfica, conforme observamos na condição do personagem Peri, em *O Guarani* (1996).

Tal despersonalização acontece também na obra *Iracema* (1991)³, com o personagem Poti, mas o que toma destaque é a forma com que a protagonista da obra é representada. Observa-se o corpo de uma mulher indígena apropriado ideologicamente por um controle simbólico do que seria a verdadeira feminilidade nos moldes da matriz colonial de poder.

² Obra publicada originalmente em 1857.

³ Obra publicada originalmente em 1865. Disponível em: <http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/iracema.pdf>. Acesso em 18 jun. 2023.

Nesse sentido representativo, a marcação da diferença que constitui a identidade da mulher indígena, na obra indianista de Alencar, é marcada pela submissão de Iracema à figura masculina, conforme os padrões normativos de comportamento impostos ao feminino pela cultura colonial. Assim, na condição de heroína romântica, Iracema é a antítese da falsa feminilidade da indígena exótica e selvagem. A imagem de controle fixada na simbologia da Iracema constrói o mito da aceitação e da subordinação das mulheres indígenas ao colonizador. Ela representa a pureza e a celebração ufanista da miscigenação, uma vez que ela abandona sua identidade cultural pelo amor ao homem branco.

No caso dos escritos *indigenistas*, o ato representativo expõe suas facetas ambivalentes em relação à construção simbólica da cultura indígena. Isso acontece, pois muitos desses escritos podem estar descompromissados com a causa indígena, como bem coloca Dorrico (2018). Nesse caso em específico, trata-se da produção indigenista acrítica, constituída de um campo representacional onde a *construção da alteridade*, possuem um refinamento estético que promove potencialmente espetacularização das culturas e identidades indígenas no Circuito Cultural. Por outro lado, podemos observar na nossa historiografia literária, movimentos estéticos que buscaram reestruturar o campo representacional, em uma postura crítica à visão romântica do “índio”, mas que ao mesmo tempo “não colaborou para uma articulação política” das identidades indígenas em reafirmação (ROSA, 2018, p. 284).

Esse foi o caso da obra *Macunaíma* (1978)⁴, de Mário de Andrade. Nela, há a construção de um protagonista com características do hibridismo cultural brasileiro, e contemplava a perspectiva do movimento modernista de reelaborar o campo representacional da literatura nacional. Nesse aspecto, há na obra um “empréstimo” de temáticas étnicas dos povos originários, que inseria o indígena como indivíduo integrante da sociedade e da cultura brasileira. No entanto, a ambivalência das visões ocidentais faz eclodir alguns equívocos representacionais.

Ely Macuxi (2018) evidencia que a obra insere na literatura nacional um misto de diversas “crenças populares com costumes dos povos indígenas, pensamentos filosóficos e realidades capitalistas” (MACUXI, 2018, p. 69). Por isso, em termos representacionais, *Macunaíma* resguarda o abandono a visões indígenas do Romantismo, mas invalida as individualidades culturais dos povos originários ao usar as questões ancestrais tão delicadas para esses povos como um objeto de construção estética da nacionalidade almejada pelo Modernismo. Para os povos originários, sobretudo para o povo Macuxi, Makunaimê refere-se

⁴ Obra publicada originalmente em 1928.

a uma “entidade madura e poderosa” e, ao utilizá-lo de forma genérica, a obra dimensiona uma identidade cultural homogênea que “fortalece a ignorância e a falta de humanidade dos não indígenas, que acham que esses povos, cada um com sua língua e cultura, são todos iguais” (WAPICHANA, 2021, n.p).

Em um outro artigo, intitulado *A fortuna crítica (da exclusão): Makunaimê na Literatura*, a intelectual indígena do povo Macuxi Julie Dorrico reafirma também o argumento de que a obra de Mario de Andrade traz em seu bojo estético práticas representacionais que implicaram na homogeneização/racialização dos povos originários. No entanto, a autora chama atenção para o fato de que a crítica literária e a fortuna crítica construída a partir da obra vem ao longo dos anos corroborando com “a manutenção da ideia nacionalista antidemocrática”, ao ignorar a redundância das claras referências e “empréstimos” de elementos da cultura indígena do povo Macuxi presentes nas obras (DORRICO, 2022, p. 120). Ainda conforme a autora, a obra *Macunaíma* continua sendo estudada por uma “ótica brasileira e/ou eurocentrada, como se os povos indígenas já fossem extintos, ou estivessem inacessíveis” (DORRICO, 2022, p. 113). Por isso, apesar de *Macunaíma* possuir um caráter híbrido, a construção do personagem incorpora elementos culturais indígenas, comumente esquecidos ou ignorados pela crítica literária.

Nessa perspectiva, identifica-se que a *construção da alteridade* mobilizada pela constituição estética de tais obras foi uma das práticas representacionais nesses movimentos literários que difundiram uma série de crenças sociais que afetaram diretamente os povos indígenas e corroboraram com o tratamento degradante e etnocida que receberam durante séculos. Das imagens de controle oriundas dessa prática representacional, originaram-se diversos mecanismos que fixaram um imaginário simplista acerca dos povos originários. Isso corresponde a uma outra prática representacional que, na literatura indianista, indigenista e de informação, surge a partir de discursos imagéticos produzidos por meio de uma escrita que pode trazer consigo um sistema de representação racializado ou extemporâneo à autodefinição ancestral desses povos.

A *estereotipagem*, segunda prática representacional que corrobora com o espetáculo do outro na perspectiva de Hall (2012), consiste numa técnica *sine qua non* para o exercício do poder simbólico num sistema de representação que “reduz, essencializa, naturaliza e fixa a “diferença” (HALL, 2012, p. 191). Oriundos das imagens de controle que construíram a alteridade e marcaram negativamente as diferenças culturais e identitárias dos indígenas, os estereótipos estabelecidos por essa prática representacional operam nas estratégias de fragmentação que a engrenagem colonial/moderna utiliza no controle dos domínios sociais.

Por isso, para Hall (2012), esse processo de fragmentação é chamado de estratégia de cisão, utilizada pela prática representacional da *estereotipagem* para dividir o “normal e aceitável do anormal e inaceitável” (HALL, 2012, p. 191). Dessa maneira, no sistema de representação, a diferença racial construída e marcada negativamente por imagens de controle dos povos indígenas, instituiu no imaginário social diversas características cooptadas a partir de traços simples observados nesses povos por lentes etnocêntricas. Por isso, os estereótipos produziram uma uniformização cultural, da qual observamos as mais diversas culturas e etnias indígenas sendo reduzidas a um único caráter imutável e fantasioso, exposto como verdade única e absoluta através do nosso circuito cultural.

Na literatura de informação observamos, a exemplo de *Viagem ao Brasil* (1968), de Hans Staden e da própria *Carta de Pero Vaz de Caminha* (BRASIL, s.d.), que o olhar etnocêntrico corroborou as imagens de controle do bárbaro, do selvagem e do primitivo em relação aos povos indígenas. Nesse sentido, a partir da leitura de tais escritos, compreendemos que essas imagens difundiram características essencialistas que são reverberadas até hoje no sistema de representação desses povos, já que: 1) quando ligados à imagem de controle do bárbaro, logo estão relacionados às características estereotipadas da violência, da crueldade; 2) quando associados à imagem de controle do selvagem, foram ligados a características contrárias a tudo que era considerado civilizado nos moldes eurocêntricos. Eram sinônimos do atraso, da falta de cultura e de saberes e 3) quando correlacionados à imagem de controle do primitivo, foram desfigurados como humanos e ligados a características animais e instintivas, associadas a sujeitos pré-históricos e sem organização social, cultural e epistemológica.

Na literatura indianista, a imagem de controle do bom selvagem atribui a esses povos estereótipos ligados à simbologia da submissão e conveniência com as regras do controle da ordem social e simbólica impostas pelos limites normativos da cultura civilizadora. Essa constituição representacional, que define o aceitável do inaceitável, corrobora com a prática de fechamento e exclusão da estereotipagem que “fixa os limites e exclui tudo o que não lhe pertence” (HALL, 2012, p. 92). Portanto, nessa perspectiva, o “índio” aceitável à convivência é aquele que abandona seus hábitos “primitivos”, “bárbaros” e “selvagens” para vincular-se à ordem da normatividade colonial. Essa perspectiva atribui ao “índio” dois únicos sentidos identitários, podendo ele ser domesticado e complacente ao homem branco, ou apenas o seu inimigo bárbaro, selvagem e primitivo que precisa ser ocidentalizado ou apagado definitivamente das esferas sociais. Conforme Danner *et al.* (2020), essa prática de representação como feita em *O Guarani*, de José de Alencar, inverte a condição de vítima dos

povos indígenas e os coloca como destruidores da civilização e opressores do homem branco, já que:

em *O Guarani*, o fidalgo português, que assassina os povos “selvagens” para roubar as terras tradicionalmente habitadas pelos povos originários, utiliza a narrativa de que seriam eles, os colonizadores, aqueles que são efetivamente os atacados pelos “índios selvagens”, isto é, de que o colonizador é a vítima. Representado como vítima dos “selvagens”, ao português é redirecionado o olhar e a simpatia, legitimando-se o assassinato de indígenas como forma de “autodefesa”, de modo que a colonização já não figura historicamente como etnocídio-genocídio planejado e justificado pelo racismo estrutural e nem o colonizador como assassino. (DANNER *et al.*, 2020, p. 630)

Dessa forma, a estereotipagem é uma forma de poder que age “por meio da cultura, da produção do conhecimento, das imagens e da representação” (HALL, 2012, p. 200) dos indígenas como observados nos escritos indianistas, indigenistas e de informação. Essa prática representacional não apenas restringe a diversidade cultural e identitária desses povos, como também formula um novo tipo de conhecimento racializado e ideologicamente fraudado sobre as condições subjetivas humanas desses indivíduos.

Segundo Hall (2012), a estereotipagem possui seu arcabouço simbólico firmado na prática representacional da *fantasia e do fetichismo*. Essa prática representacional consiste em “uma espécie de desmontagem simbólica ou fragmentação”, um mecanismo de conversão do sujeito em objeto (HALL, 2012, p. 205). Nesse caso, o corpo passa a ser o significante do todo, e o sujeito passa a ser uma mercadoria estranha, perigosa e proibida, vítima do olhar e da ficcionalização estabelecidos por aqueles que detém o poder.

No tocante aos indígenas, a prática representacional da *fantasia e o fetichismo* fragmentaram a identidade desses povos nos mais diversos níveis. Convertendo esses sujeitos em objetos, a máquina colonial fez com que esses povos fossem exotizados e minimizados aos seus corpos, o que consistiu numa deformação cultural profunda em termos de representação, de constituição e de reafirmação dessas identidades. Essa desmontagem simbólica corroborou profundamente a ideologia interventiva da colonização, tendo em vista que se eram apenas corpos exóticos, logo não possuíam alma e careciam da catequização cristã.

No sistema de representação constituído pela literatura de informação, observamos a exemplo da *Carta de Pero Vaz de Caminha* (BRASIL, s.d.), que a constituição da alteridade se deu a princípio pela marcação dos atributos observados nos corpos daqueles sujeitos, configurados ideologicamente pelas lentes do colonizador, como exóticos, bárbaros e primitivos. Somado ao fato das identidades daqueles povos serem atreladas unicamente aos

seus corpos, os indígenas sofreram pela prática representacional da *fantasia e do fetichismo* uma espécie de infantilização (HALL, 2012), que foi uma maneira de castrá-los simbolicamente e inferiorizar suas posições culturais e consciências antropológicas frente à ancestralidade e aos espaços culturais que ocupavam na terra a ser explorada. Dessa maneira, construídos ficcionalmente pelas lentes coloniais como “inocentes”, foram representados como vazios, sem crença, sem cultura e identidade linguística. Eram apenas devassos exóticos, dóceis e inocentes que viviam no paraíso a ser explorado e domesticado pela benevolência dos “descobridores”, conforme descreve também o padre Manoel da Nóbrega em *Cartas do Brasil* (1988).

Por outro lado, nota-se que no sistema de representação dos povos indígenas constituído pelo indianismo, o “índio”, produto da ficção colonial, é um objeto fantasiado conforme os interesses idealizados do homem branco ocidental. Retomando o exemplo da obra alencariana, observamos em *Iracema* (1991) um processo de desmontagem identitária da mulher indígena.

O arquétipo ideal de feminino foi construído de forma a reduzir a essência de Iracema ao seu corpo, preservando-se apenas seus predicativos estéticos, possibilitando que ela seja “desmontada em partes relevantes” ao olhar do homem branco e “fetichizada” (HALL, 2012, p. 205). Portanto, a personagem transforma-se em objeto e abdica de sua identidade indígena, aderindo aos padrões da cultura ocidental. Esse indígena fetichizado e constituído ideologicamente pelo homem branco foi o símbolo desse movimento, que se difundiu como ponte de construção de uma identidade nacional própria, mas que acabou corroborando a ideologia colonial que visava à tentativa de apagamento das identidades e culturas tradicionais desses povos.

Em suma, é importante observar como essas práticas representacionais estão interconectadas entre si na produção de significados e como elas foram operadas conjuntamente pela máquina colonial/moderna na constituição de um sistema de representação generalizante e essencialista, que fragmentou e deslocou as verdadeiras culturas e identidade dos povos indígenas.

Apesar dos sistemas de representação indianistas e indigenistas possuírem um arcabouço de obras que trazem consigo as três práticas representacionais que constituem o *espetáculo do outro*, ou o espetáculo do “índio”, tais obras difundidas nos oferecem hoje um repertório riquíssimo para análise e contestação de um passado colonial e crítica a um presente que sobrevive aos efeitos da colonialidade. Contudo, precisamos nos atentar à

maneira como esses significados culturais transmitidos por esses sistemas de representação são processados atualmente nos nossos imaginários.

Em uma realidade na qual os objetos artísticos e literários produzidos pelos povos originários podem estar sendo extraviados do acesso público por meio de políticas institucionais do Estado, que visam manter a ordem e o controle simbólico estabelecido pela matriz colonial do poder, os sistemas de representação acerca desses povos possivelmente estão manipulados ideologicamente conforme os anseios imperialistas ocidentais. Portanto, para contestar esse regime de representação, precisamos estabelecer estratégias de contraposição e analisar as políticas culturais voltadas para a difusão da literatura, observando qual tipo de leitor essas políticas desejam formar e a qual projeto político de disputa simbólica pelo mundo representado estão alicerçadas no que diz respeito aos povos indígenas/originários.

Nesse sentido, é necessário a princípio repensar a concepção arbitrária que define o que é literatura nacional, atribuindo “hierarquia literária entre as produções”, conforme a proximidade com o modelo herdado da literatura ocidental europeia (AMARAL e SOUTO, 2022, p. 12). A partir de tal ponderação, é importante verificar como a literatura é efetivada enquanto direito pelas políticas institucionais de fomento e acesso à cultura, averiguando: 1) se as textualidades indígenas são consideradas literatura por essas concepções e políticas institucionais e, por conseguinte, se é dado aos povos indígenas o direito de participação na cultura enquanto produtores intelectuais; 2) se sim, quais os predicativos hierárquicos atribuídos a essas produções no âmbito que define o que é canônico ou mais relevante em termos de prestígio epistêmico; 3) se as textualidades dos povos originários possuem o direito de participar do que é definido como literatura brasileira de valoração nacional; e 4) se a esses povos é também concedido o direito político de ter suas textualidade difundidas socialmente pelos espaços públicos e pelas instituições de ensino, tornando-se inerentes à cultura nacional.

Pensar sobre esses pontos é pensar sobre o direito à literatura indígena num sentido amplo, no qual considera-se não apenas a necessidade de conceder a esses povos a chance de reparar as fissuras simbólicas que foram constituídas num sistema de representação essencialista de suas culturas e identidades, mas também conceder à sociedade o direito à humanização, do fazer viver e experienciar outras realidades e outras particularidades existenciais (CANDIDO, 2011; AMARAL e SOUTO, 2022), conforme refletimos no tópico a seguir.

2.3 O direito à literatura indígena e à política cultural da representação

Quando eu era pequeno, gostava muito de ver a mata, os animais; tudo isso me fazia feliz. Mas também aprendi cedo a gostar de ler, e o meu maior prazer era ler tudo que se referia à questão indígena. Livros escritos por antropólogos, historiadores, literários havia demais. Mas algo me deixava naquela época impressionado: eu tentava ver se achava algum livro escrito por índios e não conseguia. Como nossos parentes são grandes contadores de histórias, imaginava que teríamos grandes escritores. Isso seria muito importante, porque a sociedade ia conhecer uma cultura, mas escrita pelo próprio povo; como exemplo, temos nossos guarani, tem os xavante, terena, tukano, tikuna e tantos outros; mas sempre que eu lia algo sobre alguma nação, esse algo era escrito pelos não indígenas e isso me deixava muito angustiado. Isso me fazia pensar muito se um dia teríamos nossos próprios escritores e que eles faziam muita falta (JEKUPÉ, 2018, p. 45)

As lutas por humanidade, cidadania e emancipação intelectual dos povos indígenas sempre estiveram interligadas entre si na disputa simbólica pelo mundo representado. As palavras de Olívio Jekupé, indígena da etnia guarani, apontam desde cedo a escassez de imagens autodefinidas dos povos originários no circuito cultural brasileiro, e revelam que a sociedade foi restringida, durante muito tempo, a um repertório de obras que constituiu um sistema de representação externo ao que eles produziram culturalmente ao narrar sobre si e sobre a memória ancestral e coletiva de suas comunidades.

Conforme Dorrico (2021), antes da promulgação da *Constituição Federal de 1988*, os indígenas eram considerados como “humanos em transição, como homens que eram primitivos e com devidos acompanhamentos do Estado, caminhariam para a civilização” (DORRICO, 2021, p. 1). Essa percepção dos povos indígenas tinha respaldo em diversas leis que visavam integrar esses sujeitos à “comunhão nacional” (BRASIL, 1973). Dessa maneira, à moda do movimento indianista, para se tornar brasileiro o indígena precisava abdicar de sua identidade étnica e abraçar a conversão institucional proposta pelo estado brasileiro.

Dorrico aponta que esse era um dos motivos pelos quais o indígena não ocupava a função de escritor, já que “estava condenado ao compulsório abandono da sua identidade indígena” (DORRICO, 2021, p. 2). Nesse contexto, o reconhecimento da literatura indígena enquanto um movimento nacional é negado, pois sequer eles eram reconhecidos como cidadãos brasileiros:

É por isso que não vemos no Brasil um movimento literário articulado formalmente antes da década de 1990, porque em suma, se existisse, presumiríamos o sucesso do Estado-nação no extermínio da identidade indígena. Custou caro estar no e viver o silenciamento indígena, em todos os âmbitos da ordem social, mas no que tange à literatura e à cultura, enquanto nossos antepassados foram empurrados à margem do sistema literário e cultural, eram, inexoravelmente, obrigados a testemunhar as imagens forjadas pelos escritores brasileiros sobre os povos e sujeitos indígenas que

criavam (e criam) imperativos desumanizantes para nos representar. (DORRICO, 2021, p. 2)

Assim, o movimento institucional de despolitização dos povos originários partiu da negação desses povos ao direito à literatura e, conseqüentemente, ao pertencimento, protagonismo e participação como criadores da cultura nacional, além do impedimento desses indivíduos de publicizar suas singularidades étnico-antropológicas. Sobretudo, foi-lhes negado o acesso à política cultural da representação, o que os impossibilitou de contestar o regime racializado e subverter as imagens de controle sobre suas culturas e identidades através dos discursos estéticos contidos em suas textualidades literárias.

Sobre o direito à participação dos indígenas no movimento literário nacional, Librandi-Rocha (2014) defende que o direito de reivindicação da terra não deve estar dissociado do direito ao território literário. Essa perspectiva da autora dialoga com Candido (2004), no sentido de que a literatura corresponde a uma necessidade humana, tão importante quanto outros elementos que reputamos como essenciais para a emancipação e sobrevivência humana. Dessa maneira, negar o direito à literatura aos indígenas é impossibilitar a sobrevivência cultural e o reconhecimento da dignidade humana desses povos.

Partilhando da mesma concepção, Amaral e Souto (2022), ao discorrerem sobre a questão do direito à literatura, trazem dois direcionamentos importantes no que se refere à produção intelectual indígena. A princípio, o direito à literatura é importante para os povos originários porque é uma possibilidade de expor publicamente suas questões ancestrais, comunitárias, existenciais e suas visões de mundo em crítica ao presente e para o desnude de um passado colonial. E segundo, porque a literatura satisfaz também aqueles que a vivenciam e dela obtém a experiência estética. Isso traduz o caráter contraditório do terreno literário, já que as textualidades indígenas possibilitam nesse aspecto um contraponto a todo sistema de representação e práticas representacionais estabelecidas pelas estéticas indianistas e indigenistas. Conforme as autoras, tais direcionamentos possibilitam aos indígenas “gozar o direito que a ficção também outorga: de poder ser e de humanizar” (AMARAL e SOUTO, 2022, p. 20).

Nesse sentido, fruir do direito à literatura indígena está ligado ao caráter humanizador que suas textualidades evidenciam e reivindicam enquanto uma prática “política, politizante, ativista, militante e engajada” (DANNER *et al.*, 2018, p. 146). O estético, dentro desse contexto, está intimamente ligado ao social, ao político e à *voz-práxis* contidos nos discursos implícitos nas textualidades literárias indígenas. As textualidades indígenas demonstram que a experiência estética é possibilitada não apenas em razão da forma literária, mas também pelas

maneiras através das quais as vozes-práxis intrínsecas a essas criações nos transpõem a vivenciar outras realidades e fazer uma leitura da diferença a partir da autoexpressão identitária e comunitária desses povos.

Nos sentidos representacionais, as textualidades indígenas possuem uma especificidade estética e estilística que atua sobre o nosso processo de humanização a partir de elementos importantes: 1) essas textualidades atuam na constituição de objetos e formas multimodais que partilham significados próprios do poder ser e existir desses povos, invertendo significações concebidas pelo sistema de representação racializado ficcionalmente, publicitado pela ideologia colonial; 2) as textualidades indígenas constituem-se como uma manifestação singular de produção do conhecimento de oposição, planejadas intencionalmente a partir das vivências, emoções e crenças culturais e comunitárias e 3) elas possibilitam uma forma de conhecimento e de troca cultural: o que é narrado em termos ficcionais pode ser comprovado a partir da esfera do real. Por isso, a literatura indígena é dotada de uma estilística definidora bastante complexa, que contradiz totalmente as perspectivas ocidentais que a minimizam e a colocam no lugar de não-pertencimento e da não erudição:

[...] a estilística definidora da literatura indígena (estendendo-a também à literatura de minorias) consiste em uma voz-práxis estético-literária marcada por e afirmadora de um eu-nós lírico-político militante e ativista, que se constitui e se dinamiza a partir de três atitudes e de três momentos imbricados e mutuamente dependentes: a afirmação da memória ancestral e comunitária, que possibilita a autoexpressão desde a própria singularidade antropológica; a rememoração, a explicitação e a publicização da marginalização, da exclusão e da violência vividas e sofridas enquanto minoria, que leva à crítica do presente, à resistência cultural e à luta política; e a constituição dessa voz-práxis política-politizante, carnal e vinculada, que se dinamiza como ativismo e militância, demarcando o sentido da autoria e da obra como pertença comunitária-grupal, como publicização e politização da violência sofrida como minoria, como desvelamento da condição política da minoria e, assim, como ativismo e militância cotidianos em termos de crítica do presente. (DANNER *et al.*, 2018, p. 163)

Pensar as textualidades indígenas dentro do campo literário é, destarte, uma das maiores lacunas existentes na crítica e na historiografia brasileira tradicionais. É em razão disso que tanto Librandi-Rocha (2014), quanto Amaral e Souto (2022) dialogam com Cândido (2011), mas buscam estimular o debate e a concepção ocidental de literatura pressuposta pelo autor, bem como a perspectiva hierárquica que atribui valoração estética a gêneros ocidentais em detrimento das textualidades indígenas. Em sua obra, Cândido tipifica as criações ficcionais e níveis que vão desde a criação ficcional popular, consideradas por ele “mais simples”, até os “modelos mais complexos e difíceis da produção escrita das grandes

civilizações” (CANDIDO, 2011, p. 176). Nessa concepção universalizante de literatura, as produções artísticas indígenas não estariam no que é definido como literatura do mais alto nível intelectual por extrapolarem os limites formais estabelecidos pelas estéticas clássicas canônicas.

Considerar o direito à literatura indígena é, portanto, uma atividade que consiste na busca pela reconfiguração epistêmica dessa crítica e dessa historiografia que privilegiam o paradigma estético-literário herdado dos colonizadores. É nessa tarefa contestadora que a literatura indígena brasileira contemporânea, que surge como um dos movimentos estéticos mais importantes da década de 1990 (DORRICO *et al.*, 2018), busca ampliar e reinscrever no campo crítico uma nova concepção de literatura e de brasilidade, reconstruindo a estética ideológica daquilo que chamamos de literatura brasileira. Logo, a literatura indígena brasileira contemporânea é um instrumento político de batalha nos terrenos simbólicos dos nossos atuais sistemas de representação, essencial tanto “para a sobrevivência física, quanto para a manutenção da memória ancestral”. (MUNDURUKU, 2018, p. 82).

Para Daniel Munduruku, a escrita foi uma estratégia de “domínio da tecnologia da cidade” necessária para interpretar, conhecer e “se tornar conhecido”, “mesmo com tintas do sangue – a história que foi tantas vezes negada” (MUNDURUKU, 2018, p. 82). Desse modo, em termos de representação, a escrita literária indígena contemporânea traz consigo práticas de *transcodificação* cultural (HALL, 2012): a partir da perspectiva de dupla consciência, ela consiste na apropriação de uma técnica gráfica ocidental para subverter e ampliar as imagens de controle e as significações essencialistas, imbuídas nos sistemas de representação que foram difundidos por ideologias e estéticas forjadas pelo sistema colonial/moderno.

A escrita literária indígena configura-se, desse modo, como uma ferramenta política de reivindicação desses povos ao pertencimento na política cultural da representação. É uma possibilidade de tecer novos olhares e abordagens sobre o caráter do texto literário, desenvolvendo-se a partir de então novos significados para uma nova crítica e uma nova teoria. Logo, a busca pelo direito à literatura indígena está ligada à busca pelo reconhecimento da identidade nacional e, consequentemente, pela inclusão dessas textualidades no que consideramos como literatura brasileira.

Considerar os povos originários como parte da nossa identidade nacional, e considerar seus escritos estético-políticos como parte da literatura brasileira, é possibilitar que eles sejam incluídos nas políticas de Estado para a leitura e, por conseguinte, sejam lidos e inseridos nos espaços mercadológicos e escolares, assumindo o “protagonismo público, político e cultural” (DORRICO *et al.*, 2018, p. 11).

O caráter identitário e frutivo do “poder ser e de humanizar” só terá sua eficácia satisfeita quando reconsiderarmos os aspectos críticos e historiográficos que constituem a concepção construída e herdada ocidentalmente de literatura. O processo de descolonização dessas perspectivas acontece pela desconstrução do próprio discurso totalizante. Logo, há a necessidade de desconstruir o conceito de universal que impõe no nosso sistema literário a existência de hierarquias valorativas e níveis de qualidade de produção intelectual. E, por conseguinte, o abandono da tradição canônica, pluralizando os sistemas de representação que compõem os nossos sistemas literários, concebendo-se assim a literatura brasileira como um terreno diversificado, contrário à imposição histórica da narrativa única que relegou os povos originários ao não-pertencimento e à recusa institucional.

A pluralização do cânone é, dessa forma, uma das principais urgências para a materialização e efetivação do direito à literatura dos povos indígenas. Durante muito tempo, estes povos vêm batalhando dentro da esfera literária para sobreviver e ter a humanidade reconhecida pelas instituições e pelo nosso circuito cultural. Portanto, pluralizar o cânone é sinônimo de uma virada cultural de democratização ao “acesso a diferentes literaturas e, consequentemente, a outras visões de mundo (que não somente à reproduzida e valorizada pelo cânone tradicional)” (AMARAL e SOUTO, 2022, p. 12).

Em termos de promulgação do direito à literatura indígena, esse ato simboliza uma reformulação crítica, historiográfica e representacional do sistema literário brasileiro em termos amplos, tais como: 1) a ampliação dos moldes formais de literatura, estabelecendo uma licença estética para aqueles que produzem narrativas que desafiam e questionam as normas dos gêneros ocidentais; 2) Reconhecimento de valores estéticos contemporâneos, que dialogam com o passado mas também estabelecem uma crítica pungente às questões sociais, políticas e identitárias urgentes à nossa realização e satisfação humana; 3) Reformulação dos nossos marcos de referência históricos e antropológicos que passam a desafiar o mito colonial da “descoberta”; 4) a legitimação de uma nova teoria atenta às fissuras históricas que comungavam com um sistema de representação de conhecimento racializado e 5) a inauguração de uma nova historiografia atenta aos discursos estéticos que disputam simbolicamente pelo mundo representado e com novos critérios de valoração baseados na leitura do mundo e do tempo, como aponta Daniel Munduruku (2020) sobre a valorização da produção intelectual das comunidades tradicionais que formam a base cultural da nação brasileira.

Tais reformulações práxis-críticas figuram-se como o pontapé inicial para a visibilidade institucional necessária à efetivação direta do direito à literatura indígena por

meio das políticas culturais de fomento à cultura. Essas políticas estão tradicionalmente baseadas numa validação de discursos acadêmicos que interceptam o cânone tradicional como repertório necessário para a formação social. Com o surgimento da literatura indígena brasileira contemporânea e de outras vertentes dos estudos culturais e pós-críticos que reivindicam o espaço não apenas dos povos originários, como também de outras minorias sociais no espaço simbólico que constitui o sistema de representação da literatura nacional, muitos direcionamentos discursivos modificaram e ampliaram a percepção e o debate sobre literatura e canonicidade.

Contudo, o saudosismo institucional à manutenção da matriz colonial de poder continua latente e evidente, principalmente nos últimos anos, em que observamos a escalada ultraconservadorista operar no aparelhamento do Estado e das políticas culturais de representação. Nessa escalada, a censura aos objetos culturais e artísticos, que operam simbolicamente na perspectiva da multiculturalidade e da diversidade em contestação aos sistemas racializados de representação, é prioridade na disputa da manutenção hegemônica do mundo representado.

A escassez de políticas públicas culturais confere ao setor privado a atribuição de preencher essa lacuna, sempre com fins mercantilistas e alvo fácil de boicotes que acabam dissolvendo ações pautadas na emancipação de grupos minoritários por etnia, raça, gênero, etc. O laboratório simbólico do conservadorismo ideológico no Brasil tem operado constantemente na institucionalização da censura que silenciou durante muito tempo as expressões e textualidades indígenas e outras minorias sociais.

Recentemente, observamos diversos casos de decretos e ordenamentos institucionais recomendando o recolhimento de obras literárias em escolas e eventos públicos sob o argumento de serem inadequados para crianças e jovens, conforme observamos, por exemplo, no *Memorando-circular nº 4/2020* da Secretaria de Educação do Estado de Rondônia, ou no acontecido durante a bienal do livro em 2019 no Rio de Janeiro, quando o prefeito ordenou que recolhessem livros literários por possuírem temática homossexual (ROUVENAT, 2019).

Mesmo barradas posteriormente pela justiça, tais ações que buscavam cercear o direito à literatura, tiveram embasamento ideológico nas fissuras e brechas deixadas pelos aparatos institucionais que lhes conferiram tal poder. É a partir dessa inquietação que, no próximo capítulo, analisamos nas leis e documentos institucionais relacionados à política cultural e educacional referente à promoção leitura, as concepções ideológicas do Estado brasileiro concernentes à efetivação do direito à literatura indígena e à contestação (ou não) do regime racializado de representação nas suas diretrizes legais. Tal análise documental nos

possibilitará observar como tais políticas corroboram os sistemas simbólicos de representação, e quais os sentidos desses sistemas na formação de leitores.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE LEITURA, CONTROLE CULTURAL E OS SENTIDOS DA REPRESENTAÇÃO NA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À LITERATURA INDÍGENA

Com base nos aspectos discutidos anteriormente, traçaremos no presente capítulo um olhar analítico especificamente para o objeto de investigação dessa pesquisa, que é o arcabouço documental que constituiu os programas do livro que fomentaram a difusão de obras literárias no país. O objetivo deste capítulo é compreender as concepções políticas e ideológicas do Estado brasileiro para a difusão da leitura e, conseqüentemente, como a construção histórica dessas políticas reverberam na efetivação do direito à literatura indígena nas atuais diretrizes do Programa Nacional do Livro Didático Literário (PNLD – Literário).

É importante evidenciar que não traçaremos um olhar minucioso para os aspectos históricos dos programas do livro no Brasil. Os recortes históricos a serem realizados constituem uma importante fonte analítica para observarmos as tendências representacionais e o controle da produção intelectual do país durante o surgimento e a consolidação dos programas nacionais do livro didático no Brasil. Nesse aspecto, começamos nossa abordagem tecendo reflexões sobre a relação da política cultural da representação estabelecida pelo Estado com a efetivação do direito à literatura indígena. Posteriormente, verificaremos como essa política cultural materializa-se nos documentos oficiais que vem promovendo historicamente a difusão do livro e da leitura literária até os dias atuais.

3.1 Programas do livro no Brasil: origens de uma política cultural de fomento à leitura

Consolidados como as maiores políticas culturais para a difusão da leitura no país, os programas do livro no Brasil são frutos de um contexto histórico que instituiu um controle cultural e ideológico do livro e da leitura. Como produto que refletiu o histórico nacional, o primeiro programa do livro didático surgiu em um momento político em que várias estratégias ditatoriais “começaram a se aflorar no mundo após a Primeira Guerra Mundial” (ROTA, 2014, p. 62). Essas estratégias surgem em resposta a uma crise das instituições imperialistas, bem como dos seus dispositivos de vigilância e confinamento (DELEUZE, 1992). Em função da metamorfose imperialista, o Estado brasileiro passa a incorporar dispositivos disciplinares mais sofisticados, em um modelo ideal de sociedade do controle, onde as estratégias de vigilância passam a ser sutis e entremeadas em suas instituições.

É importante considerar que essa capilaridade do imperialismo é, conforme Deleuze, um mecanismo que vislumbra produções de subjetividades cada vez mais homogêneas e úteis para a o seu domínio extensivo. Como observamos no capítulo 1, essa objeção é preocupante para a soberania das culturas indígenas, tendo em vista que ela desconecta os povos originários das suas individualidades, e os converte em objetos úteis para a narrativa do progresso ocidental.

Ainda conforme Deleuze (1992, p. 2019) são “as sociedades de controle que estão substituindo as sociedades disciplinares”, onde os mecanismos de poder eram mais pragmáticos e visíveis. Com o aperfeiçoamento da vigilância na sociedade do controle, os instrumentos disciplinares do imperialismo sofisticam-se e tornam-se menos limitados, tendo em vista sua invisibilidade e sua capilaridade nas estruturas do Estado.

Munduruku (2012) ilustra bem as experiências indígenas frente a essa transição de modelos de sociedade. Na sociedade disciplinar, os indígenas foram submetidos a um paradigma político exterminacionista, a partir de políticas que buscavam a destruição e o assassinato direto dos indígenas. Com a transição para a sociedade do controle, levou-se em conta um segundo modelo político, chamado pelo autor de paradigma integracionista, impondo estágios culturais às comunidades indígenas a partir da assimilação entre o “estado primitivo e a civilização” (MUNDURUKU, 2012, p. 31). De qualquer modo, o segundo paradigma da sociedade do controle visava a uniformização e a destruição das culturas e dos modos de viver dos povos originários.

Destaca-se que os paradigmas políticos de ambos os modelos de sociedade concretizam suas finalidades a partir do campo representacional. No paradigma exterminacionista, a sociedade era “desfachada”, pois o Circuito Cultural foi manipulado de modo que se propagou um sistema representacional que destituía a humanidade dos povos originários, considerando-os como sujeitos destituídos de alma. Por isso, conforme Munduruku, “qualquer carnificina cometida era devidamente perdoada por Deus através de sua igreja” (MUNDURUKU, 2012, p. 27).

Por outro lado não menos danoso, o paradigma integracionista da sociedade do controle buscou inserir no Circuito Cultural concepções e imagens de controle que atribuíam às especificidades antropológicas dos povos originários graus de inferioridade. Esse paradigma político partia da concepção que os povos originários, “suas culturas, suas formas de organização, suas crenças, seus modos de educar e de viver eram inferiores aos dos colonizadores europeus, estando fadados ao desaparecimento” (MUNDURUKU, 2012, p. 30).

Compreendendo tais desdobramentos e considerando a capilaridade do imperialismo que converteu o Estado brasileiro numa sociedade do controle, analisamos nesta sessão a presença indígena nos acervos e diretrizes dos programas do livro, com vistas a observar como essa mudança social atinge a formação cultural da sociedade brasileira e estrutura as experiências indígenas no Circuito Cultural. Isso nos dará subsídios para compreender se as atuais políticas avançam ou retroagem no que tange à promoção do direito à literatura indígena.

Nessa perspectiva, é importante compreender que desde a sua criação do primeiro programa nacional do livro didático em 1937, através do Instituto Nacional do Livro (INL), essa política sofre intervenções ideológicas a partir de interesses políticos e econômicos que regulavam a educação e as políticas para a leitura no Estado brasileiro. Isso acontece, pois dentre vários motivos relacionados à política cultural e educacional do Brasil, o país começa também a seguir naquela época uma tendência global de centralização cultural, que tomava como referência modelos ideológicos de difusão artística e intelectual oriundos da Europa, como os da ditadura nacionalista da Itália fascista (GRECCO, 2021).

Portanto, cabia ao Instituto Nacional do Livro definir as políticas de formação intelectual da sociedade brasileira a partir da leitura. Dessa forma, tais desdobramentos confirmam o alcance disciplinar do imperialismo em sociedades ocidentalizadas como o Brasil. Essa abrangência imperialista, nos moldes da sociedade do controle, afetou diretamente as políticas culturais do país estabelecendo regimes de verdade que não apenas ajudaram a “organizar sistemas de conhecimento”, mas também funcionou como “uma maneira de organizar pessoas e corpos” (SMITH, 2018, p. 86). Nesse arranjo político, a formação cultural passa a ser um instrumento de grande importância política, pois constitui um dispositivo de interesse do Estado para disciplinar a sociedade e controlá-la.

Dada essa circunstância, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), na época, foi um aparato institucional que interferiu diretamente na circulação e na produção intelectual de bens culturais e artísticos. A comissão, nesse direcionamento, controlou diretamente toda a política representacional que proibia, a partir de então, a circulação de qualquer livro nos ambientes escolares sem autorização prévia concedida pelo Ministério da Educação. A ação regulamentadora desse aparato institucional foi construída não apenas entre ações de aprovação ou reprovação de obras didáticas, como também na indicação de modificações de conteúdo, edição e impressão das obras avaliadas (BRASIL, 1938). Somado a isso, observamos que essa comissão era formada por uma elite intelectual burguesa, sem representatividade indígena, que recebeu o papel institucional de “nacionalizar a cultura

brasileira” e “definir uma tradição cultural para legitimar o projeto do regime” (GRECCO, 2021, p. 262-267). Nota-se que essa nacionalização da cultura está ligada ao processo assimilador das estratégias de disciplinarização da sociedade do controle, na busca por homogeneizar a cultura, conforme os moldes do paradigma integracionista supracitado anteriormente.

Observa-se que nesse caminho, que a relação entre o Estado e a produção intelectual seguiram rumos repressivos por meio da indústria cultural, inclusive porque, naquela época, o Estado brasileiro embarcava numa política de perseguição à toda e qualquer crítica ao governo, estabelecendo assim uma ideologia da cultura. Por isso, foi importante desde então para o governo do presidente em exercício Getúlio Vargas, controlar os âmbitos pedagógicos, políticos e econômicos que arquitetaram a criação intelectual no país, bem como sua influência nas obras que circulavam nas escolas e nos espaços culturais do país. Isso ocorreu a partir de critérios estabelecidos pelo *Decreto 1006 de 30 de dezembro de 1938*, que não só criava o Instituto Nacional do Livro, como também a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) e os critérios que autorizavam ou impediam a circulação de livros nas escolas.

Tais condições de circulação de bens culturais e intelectuais, situadas entre os artigos 20 e 21 do decreto, poderiam ser classificadas, respectivamente, entre critérios políticos e critérios pedagógicos de circulação de obras didáticas direcionadas aos ambientes escolares. Entre os critérios políticos para curadoria dos livros, destacaram-se 11 aspectos do art. 20 do decreto, que implicavam no julgamento dos materiais avaliados pela CNLD:

Art. 20. Não poderá ser autorizado o uso do livro didático:

- a) que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;
- b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação;
- c) que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais;
- d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;
- e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira;
- f) que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país com relação ao das demais regiões;
- g) que incite ódio contra as raças e as nações estrangeiras;
- h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais;
- i) que procure negar ou destruir o sentimento religioso ou envolva combate a qualquer confissão religiosa;
- j) que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais;
- k) que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana (BRASIL, 1938, n.p).

Embora o decreto revele em alguns aspectos a defesa da diversidade e liberdades individuais na produção e circulação de produtos intelectuais, observa-se que ele se contradiz em alguns parágrafos do art. 20, principalmente no que tange à circulação de materiais que possuam ideias de organização social alheias aos parâmetros de organização sociopolítica instituídos pelo governo. No circuito cultural, isso produz efeitos que implicam diretamente nos sistemas representacionais, tendo em vista que o Estado, a partir de suas instituições, passaram a exercer um poder simbólico de defesa de uma única ideologia, ao mesmo tempo que exclui correntes de pensamento diferentes de suas tradições conservadoras.

A partir das discussões construídas no capítulo anterior, inferimos que essa homogeneização do conhecimento é destoante das perspectivas que fundamentam o Direito à Literatura, tendo em vista que a defesa de uma única ideologia estabelece um paradigma que nega a inserção diversas manifestações intelectuais e estéticas que fogem dos moldes pré-estabelecidos dentro do Circuito Cultural. Portanto, o direito à manifestação intelectual passa a ser concedido apenas aos que assimilam as perspectivas nacionalistas desse projeto.

Outros aspectos de importância na seleção e difusão de obras, estão expressos nos critérios pedagógicos do Art. 21 do mesmo decreto:

Art. 21. Será ainda negada autorização de uso ao livro didático;

- a) que esteja escrito em linguagem defeituosa, quer pela incorreção gramatical quer pelo inconveniente ou abusivo emprego de termo ou expressões regionais ou da gíria, quer pela obscuridade do estilo;
- b) que apresente o assunto com erros de natureza científica ou técnica;
- c) que esteja redigido de maneira inadequada, pela violação dos preceitos fundamentais da pedagogia ou pela inobservância das normas didáticas oficialmente adotadas, ou que esteja impresso em desacordo com os preceitos essenciais da higiene da visão;
- d) que não traga por extenso o nome do autor ou dos autores;
- e) que não contenha a declaração do preço de venda, o qual não poderá ser excessivo em face do seu custo (BRASIL, 1938, n.p.).

A defesa de um formalismo alfabetizador, que promove uma canonicidade da linguagem e dispensa diversas possibilidades de letramento é notória nos parágrafos dispostos neste artigo, tendo em vista a reprovação de livros que possuíam diversidade linguística ou que estivessem fora dos padrões dos gêneros formais. Dada a estilística da literatura indígena conforme descrita por Danner *et al.* (2018), as obras que posteriormente iriam compor o Movimento Indígena contemporâneo estariam fora dessas possibilidades, já que não cumpririam os requisitos formais dos critérios políticos e pedagógicos que seriam observados pela CNLD, com base nesses artigos. Assim, a forma como a leitura e os livros eram usados

como instrumentos de controle simbólico, instaurava um sistema representacional no intuito de formar leitores que tivessem acesso a possibilidades de letramentos convenientes com as perspectivas políticas do Estado.

Nota-se então que tais artigos do decreto que normatizava a CLND, evidenciavam a política nacionalista do Estado Novo, momento político em que se buscava enaltecer símbolos e ícones patrióticos nacionais. Nessa perspectiva, a diversidade étnica e racial era deixada de lado, tendo em vista que o Estado vislumbrava a criação de um arcabouço intelectual que contemplasse essa visão nacionalista, sendo esta publicizada por meio dos livros regulamentados. Conforme Oliveira e Bicalho (2014), as celebrações aos que eram considerados heróis da nação eram expressivas nos livros e obras didáticas autorizadas para circulação na época. Tratava-se assim da exaltação de personagens e ícones históricos responsáveis, “em diferentes momentos da história, por atos que garantiram a extensão, ocupação do território e formação da nação” (OLIVEIRA e BICALHO, 2014, p. 215). Todavia, muitos desses personagens estavam ligados à eventos históricos que instituíram violência e promoveram o genocídio de diversas populações originárias desse país que, conforme Smith (2018), estruturaram as experiências indígenas:

Na literatura imperial eles são considerados “heróis”, os descobridores e aventureiros, os “pais” do colonialismo. Na literatura indígena, tais figuras não são admiradas; suas realizações definitivamente não são as descobertas maravilhosas de heróis conquistadores [...] Em cada local, muito depois que personagens heroicos como Colombo e Cook tivessem partido, chegou uma vasta quantidade de militares, administradores imperiais, sacerdotes, exploradores, missionários, oficiais coloniais, artistas, empresários e colonos, que cavaram uma vala devastadora, deixando uma ferida permanente nas sociedades e comunidades ocupadas, cujas terras foram nomeadas e reivindicadas pelo império (SMITH, 2018, p. 32 e 33).

Levando em conta o argumento acima de Smith (2018), nota-se uma intencionalidade do Estado em tomar para si o poder de contar uma história única (ADICHIE, 2019) e conveniente aos arranjos nacionalistas almejados. Buscando criar um arcabouço imagético que contempla a narrativa civilizacional imperialista através da exaltação daqueles que invadiram os territórios ancestrais em nome do avanço econômico, epistemológico e científico europeu, o Estado brasileiro partia de uma concepção de que a história é equivalente ao desenvolvimento.

Nesse aspecto, a construção dessa iconografia de heróis foi baseada numa interferência no campo representacional, que sustentou um conjunto de discursos imperiais acerca dos povos originários. Por isso, cabe dizer que nesse arranjo representacional nacionalista, o Estado brasileiro nega aos povos originários espaço na disputa simbólica pelo mundo

representado, ao permitir apenas que “somente certos conhecimentos tivessem sido selecionados e incluídos para, em seguida, serem contados como história” (SMITH, 2018, p. 44).

Como exemplo dessa iconografia construída nos livros didáticos, Oliveira e Bicalho (2014) citam o fato das figuras dos bandeirantes serem “elevados à categoria de verdadeiros heróis, entendidos como elementos “civilizadores” do interior do Brasil” (OLIVEIRA e BICALHO, 2014, p. 215). Portanto, essa construção simbólica reverberou a conversão representacional de grupos responsáveis pela escravização e extermínio de milhares de indígenas, em heróis nacionais.

Por outro lado, os povos originários eram simbolicamente representados como coadjuvantes da narrativa secular do “descobrimento”. Um dos principais livros aprovados Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), intitulado *História do Brasil* (1942), de Basílio de Magalhães, exemplifica como os sistemas de representação difundidos pelos livros distribuídos às escolas da educação básica naquela época forjavam uma significação racializada dos povos indígenas. Em partes do livro, como no capítulo intitulado “O indígena: etnografia e etnologia do selvagem brasileiro”, observa-se como a figura simbólica do indígena é sobreposta e naturalizada à práticas representacionais que promoveram a imagem de controle do selvagem e vislumbravam a fixação de um imaginário alheio à autoafirmação desses povos.

No tocante à leitura literária, o Instituto Nacional do Livro formulou diretrizes que estabeleceram a necessidade de criação de espaços comunitários e compartilhados de leitura como as bibliotecas. Os documentos que compõem o arquivo público do então ministro de Estado da Educação e do Desporto, Gustavo Capanema, revelam que uma das grandes conquistas do instituto foi a popularização desses espaços, principalmente nos espaços escolares, chegando a distribuir até o ano de 1942 mais de 170 mil obras. (Arquivo Gustavo Capanema 7 set. 1934 – 1). No entanto, com a criação de bibliotecas, o maior interesse do Estado não era apenas popularizar a leitura, mas também direcioná-la dentro dos parâmetros doutrinários do projeto político de nacionalização cultural. Cabe salientar que o ministro ficou à frente do Ministério da Educação e do Desporto por longos 10 anos, agenciando as políticas culturais nessa perspectiva nacionalista.

A literatura, nesse contexto, assumiu o papel objeto cultural de divulgação de uma identidade nacional idealizada conforme os parâmetros preteridos pelo governo do Estado Novo. A leitura literária direcionada e controlada, deveria satisfazer, portanto, as necessidades de formação cultural nacionalista dos brasileiros. O Estado, nesse cenário, interferia em todo

circuito cultural e, conseqüentemente, no sistema representacional, pois toda essa regulamentação implicou diretamente na produção intelectual e no mercado editorial que visava a elaboração, impressão e reedição e obras de “real valor” aos interesses nacionalistas do governo (Arquivo Gustavo Capanema 7 set. 1934 – 1).

Nesses desdobramentos, a relação entre literatura e política ficou indissociável e o Estado promoveu, através do Instituto Nacional do Livro, a criação de um sistema representacional que vislumbrou o nacionalismo preterido por meio da arte literária. A produção literária foi submetida a um cânone nacional universalizante, que privilegiava gêneros ocidentais e valores estilísticos estabelecidos pela classe intelectual dominante.

A partir da apropriação da literatura como instrumento simbólico colocado a serviço do nacionalismo do Estado Novo, o Instituto Nacional do Livro privilegiou cânones que resgatavam da nossa historiografia obras que contemplassem esse sentimento nacionalista. A perspectiva nacionalista do romantismo brasileiro era a que mais favorecia o projeto identitário almejado pelo Estado. Dessa forma, o resgate das obras de José de Alencar constituiu um importante passo para a consolidação de um sistema de representação que difundisse o simbolismo nacionalista. Com a aquisição dos direitos autorais para publicação da obra de José Alencar, o Instituto Nacional do Livro traçou um plano editorial para a publicação contínua de sua obra em ao menos cinco volumes por ano (Arquivo Gustavo Capanema 7 set. 1934 – 1). A obra *O Guarani* inaugurou esse circuito de publicações que traziam um sistema representacional que despersonalizou os indígenas de suas culturas, e atribuía a esses povos imagens de controle que os converteram em heróis idealizados pela nova identidade nacional, conforme apontamos no capítulo 1.

A manipulação simbólica dos povos originários por meio da formação de cânones, com fins ideológicos de contemplar os objetivos da propaganda governista, foi um instrumento importante não somente para o projeto nacionalista do Estado, como também para a consolidação dos projetos econômicos do governo. A obra *Marcha para Oeste* (1940), de Cassiano Ricardo, foi encomendada e aprovada pelo Instituto Nacional do Livro e firmou-se como símbolo nacional do Estado Novo. O livro publicizou a ideologia integracionista do Estado getulista, e inseria simbolicamente os indígenas como sujeitos centrais desta política que pregava o abandono de suas culturas e identidades em nome do progresso civilizatório da nação brasileira.

Outro mecanismo ideológico do Estado que ilustra as engrenagens regulatórias dessa conjuntura inquisitorial, foi a expedição do *Decreto-lei nº 1.915, de 27 de dezembro de 1939*, que criava o Departamento de Imprensa e Propaganda, subordinado à presidência da

república. Destaca-se nesse decreto uma política de perseguição à toda produção artística, cultural e intelectual, objetivando fazer a censura prévia do “teatro, do cinema, de funções recreativas e esportivas de qualquer natureza, de radiodifusão, da literatura social e política, e da imprensa, quando a esta forem cominadas as penalidades previstas por lei” (BRASIL, 1939, n.p.). O governo deixava claro o seu entendimento da arte e da literatura como propagadores de ideias e discursos simbólicos, de tal modo que esses passaram a ser objetos de atenção através de regulação, desmonte e destruição.

Importante destacar que com o passar do tempo, o Estado brasileiro não só mantém a perspectiva disciplinar de vigilância cultural já iniciada no contexto do Estado Novo, como também aperfeiçoa as técnicas de controle, modelando não só a produção e a difusão intelectual, como também a construção das subjetividades coletivas. A cultura, nesse direcionamento, constituiu-se como uma fábrica de produção de um campo representacional que induziu naturalmente paradigmas de viver, pensar e produzir conhecimento, constituindo sujeitos dóceis ao modelo de sociedade pensado pelo regime. Isso corrobora com o pensamento de Deleuze, ao argumentar que esse modelo de sociedade de controle induz um confinamento coletivo e pouco perceptível, nos sujeitando na “nossa maneira de viver e nas nossas relações com o outrem” (DELEUZE, 1992, p. 3).

Nessa mesma época, centenas de obras foram alvos dessa política e condenadas à fogueira, impactando todo o mercado editorial e, conseqüentemente, toda a produção política e pedagógica da arte direcionada às escolas por meio do Instituto Nacional do Livro. Portanto, qualquer obra que trouxesse representações indígenas destoantes dos discursos simbólicos integracionista e nacionalistas regulados pelo Estado por meio da arte, seria considerada sediciosa e, por conseguinte, apreendida e lançada às fogueiras. Contudo, o Departamento de Imprensa e Propaganda não durou muito tempo e foi extinto seis anos depois com o enfraquecimento do governo de Getúlio Vargas.

Como a primeira tentativa de padronização de livros, o *Decreto 1006 de 30 de dezembro de 1938*, que instituiu a CLND e as condições de produção, importação e utilização do livro didático foi mais duradouro, porém não conseguiu cumprir suas finalidades e não deu conta das solicitações e demandas de apreciação dos materiais didáticos. A pesquisa de Rota (2014) aponta que a comissão analisou em toda sua trajetória 340 solicitações e deixou até 1969, seu último ano de funcionamento, outras 1646 solicitações de análise pendentes. Mesmo assim, o controle e a restrição da liberdade intelectual persistiram através de outros atos expedidos pelo Estado que implicavam diretamente na política do Instituto Nacional do Livro, e almejavam uma homogeneização do imaginário e do pensamento popular, tentando

promover assim um consenso político que evitasse movimentos contra-culturais à ideologia do governo.

Com o passar dos anos, os atos regulatórios do Estado ficaram ainda mais rígidos no que tange à política da censura. Nota-se que mediante o enfraquecimento temporário das técnicas de vigilância, os dispositivos de poder e saber reformulam-se às necessidades do imperialismo (DELEUZE, 1992). Por isso que o Instituto Nacional do Livro tenha sido descontinuado e caído no ostracismo em alguns governos que sucederam a Getúlio Vargas e o período do Estado Novo, ele volta a ser um instrumento de poder coercitivo e simbólico no período em que culminou o golpe militar.

Nesse último contexto, o Estado, por meio de atos institucionais, estabelece uma censura ainda maior à produção intelectual da época. O *Decreto-lei nº 1.077 de janeiro de 1970* foi o ápice inicial da censura prévia a obras artísticas e literárias da época e buscava coibir “publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes”, cabendo ao Ministério da Justiça exercer a censura prévia aos conteúdos ou ainda apreensão de exemplares já impressos. Esse perfil cultural do Estado, baseado na censura, não direcionou apenas as ações do Ministério da Justiça, como também orientou a formação de um aparelho ideológico repressivo no Ministério da Educação, por meio do Instituto Nacional do Livro.

O Estado reacionário modificou completamente a concepção cultural do Estado brasileiro na época. O Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) que foi criado no governo que antecederia o golpe militar, com objetivo de promover a pesquisa, ensino e divulgação das ciências sociais, foi imediatamente extinto e instaurou-se um inquérito militar para apurar suas ações (BRASIL, 1964). Nesse quadro, o corpo técnico do ISEB possuía uma visão mais progressista da cultura e a apreendia pelos seus aspectos antropológico, filosófico e sociológico. Inclusive, a pesquisa de Otero aponta que esse corpo técnico do instituto seguia uma concepção teórica que “rompia com a perspectiva tradicionalista e conservadora que via a cultura popular sob o ponto de vista do folclore” (OTERO, 2003, p. 173). Essa corrente de pensamento guiou o cenário cultural e as perspectivas educacionais instituídas pelo Ministério da Educação e da Cultura. Com o advento do golpe militar, o desmonte do instituto e de programas vinculados a ele foi um dos primeiros passos imediatos da pauta ideológica do Estado, e inaugurou uma nova agenda cultural:

A ditadura, que impulsionou a produção e o mercado cultural, deu uma outra orientação. Num primeiro momento, erradicou as concepções e práticas anteriores desenvolvidas pelos isebianos, através de uma chamada “operação limpeza”, que alcançou todas as instituições do país. Num segundo momento, substituiu a concepção isebiana de cultura pela concepção de cultura popular, onde predomina o

ponto de vista folclórico. [...] Esse “pensamento folclórico”, entre nós, não é gratuito. Está associado à construção da identidade nacional, tal como aconteceu em vários países na Europa. Na Itália, durante a reunificação, o folclore é tido como elemento da consciência nacional. No Brasil, a preocupação foi a mesma. Silvio Romero, no final do século XIX, pretendia estabelecer o terreno da nacionalidade brasileira, e seus trabalhos se voltavam para o cruzamento do negro, do branco e do índio, na busca de uma identidade nacional (OTERO, 2003, p. 177).

Nesse contexto, portanto, a ideologia da cultura imposta pelo regime militar segue a agenda nacionalista resgatada pelo Estado Novo. Todavia, a política simbólica do governo getulista que estabelecia um sistema de representação que visava a integração do indígena à identidade nacional “civilizatória” perdeu espaço para um sistema de representação folclórico desses povos. O indígena como fora idealizado, não mais existe: é uma lenda superada, pertencente ao imaginário folclórico de uma nação que celebra o positivismo da miscigenação:

A ditadura militar, no campo cultural, irá incorporar, no seu discurso, a ideologia trabalhada pela tradição”, colocando o golpe de 1964 como continuidade, e não como ruptura, concretizando uma associação com as origens do pensamento sobre cultura brasileira, que vinham sendo elaboradas desde o final do século XIX. No entanto, a problemática racial não é o ponto central, pois este já havia sido equacionado com a definição do povo brasileiro, pelo cruzamento das raças. O que se vai destacar é a pluralidade da cultura brasileira, sublinhando o aspecto da diversidade. Na mestiçagem, estão os traços que definem a identidade brasileira: unidade na diversidade. Esta fórmula encerra a variedade de culturas e a unidade nacional, que irá se encaixar na palavra de ordem tão cara ao regime militar (OTERO, 2003, p. 178).

Dessa forma, a ideologia da ditadura militar tinha como base identitária uma ideologia da cultura que propagava um sistema de representação baseado na unidade nacional. As pautas raciais progressistas já não eram mais um problema, pois o discurso simbólico propagava um mito da harmonia e da democracia racial entre os povos que constituíam a base cultural da nação brasileira: os povos indígenas, os negros e os brancos. Esse regime de representação inaugurou uma nova ordem cultural e procurou mascarar a hegemonia exercida por aqueles que possuíam o poder simbólico, construindo assim paradigmas de interpretação acerca de como o imaginário popular compreendia a sociedade e a cultura.

Como observamos no capítulo 1, Hall (2012) argumenta que toda essa construção de novos sentidos que reformulam e demarcam as identidades dentro do Circuito Cultural são propositalmente intencionais e constroem uma nova realidade histórica. Realidade histórica essa intencionalmente revisionista, que retirava a perspectiva dos povos originários da sua construção material, atendendo assim “a necessidade imperiosa da ideologia colonial” que se perpetuava naquele contexto impositivo (SMITH, 2018, p 43). Na construção dessa narrativa

histórica imposta pelo ocidente, associar as identidades indígenas à práticas representacionais que folclorizavam suas culturas constituiu uma estratégia de negação que invalidou esses povos originários dentro do Circuito Cultural. Isso se justifica, pois, a imposição desse campo representacional folclórico evidenciou que as especificidades culturais desses povos eram fantasiosas ou “incorretas”, já que elas “desafiavam e resistiam à missão colonizadora” moderna (SMITH, 2018, p. 43).

Seguindo esse direcionamento, o Instituto Nacional do Livro funcionou como um perfeito dispositivo desse controle simbólico do Estado e foi uma importante instituição de controle intelectual, restringindo por meio de atos normativos quais obras poderiam ser publicadas ou importadas para o território nacional e quais deveriam ser objetos de vigilância. É importante destacar que, nesse modelo de sociedade do controle, Deleuze (1992) argumenta que esses processos de controle e vigilância adquirem um caráter fluído. Por isso, por adquirir capilaridade nas instituições do Estado, ele transcende as esferas públicas e privadas, agindo como um mecanismo que restringe o que é veiculado publicamente e o que é consumido e produzido intelectualmente nos contextos privados.

Por isso, o INL centralizou toda política e produção editorial do país, estabelecendo os critérios políticos e pedagógicos de toda produção e difusão de bens artísticos e intelectuais. Por isso, o Instituto Nacional do Livro definiu também, a partir do *Decreto nº 68.728 de 1971*, um programa de coedições com o mercado privado como estratégia basilar de controle ideológico do patrimônio cultural e da produção intelectual do país. Com tal organização, o instituto amplia sua estrutura funcional e passa a regulamentar, supervisionar e assessorar a nível nacional três campos prioritários das políticas culturais voltadas para leitura e para o livro: o livro e a leitura literária, os programas de bibliotecas e o do livro didático.

Com a reestruturação da Educação Básica (BRASIL, 1971), o Instituto Nacional do Livro lança três subprogramas do livro didático: o Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental (PLIDEF/INL), o Programa do Livro Didático – Ensino Médio (PLIDEM/INL), o Programa do Livro Didático – Ensino Superior (PLIDES/INL), o Programa do Livro Didático – Ensino Supletivo (PLIDESU/INL) e o Programa do Livro Didático – Ensino de Computação (PLIDECOM/INL). Contudo, o Programa do Livro Didático não tinha responsabilidade até esse contexto sobre a política da supervisão de obras literárias, cabendo ao INL definir outros programas e convênios através do sistema de coedições e parcerias com o setor privado.

Nesse contexto, observamos que o controle simbólico do governo era exercido também através do poder econômico, já que houve um impacto em todo o mercado editorial,

tendo em vista que era perigoso e economicamente inviável publicar obras que subvertessem os parâmetros normativos impostos pelo governo. No tocante à política do livro, da leitura literária e dos programas de bibliotecas, privilegiou-se um cânone de obras clássicas brasileiras que possuísem uma valoração cultural convergente com a ideologia publicizada do Estado. Por isso, cabe dizer que o estado brasileiro estreita ainda mais a participação dos povos originários enquanto protagonistas intelectuais da sociedade brasileira dentro do Circuito Cultural. Como bem observamos no capítulo 1, o esvaziamento desse circuito cultural não apenas implica na emancipação cultural dos indígenas, como também de toda a sociedade brasileira pela impossibilidade de fruir outras experiências de mundo.

Novas vanguardas artísticas e transgressões dos padrões e gêneros clássicos da literatura eram logo coibidos pelo poder coercitivo, simbólico e econômico exercidos do estado, e a razão de censura ideológica era mascarada por argumentos de ordem estética. Essa camuflagem da lógica imperial ilustra o que Deleuze (1992) argumenta sobre esse *modus operandi* da sociedade de controle. O esvaziamento das premissas que fundamentam o Direito à Literatura constitui, portanto, uma lógica pública que naturaliza as imagens oficializadas e importadas como conhecimento verdadeiro dentro do Circuito Cultural.

Podemos observar isso em muitos dos pareceres emitidos pelas comissões que fiscalizavam as obras por meio do Instituto Nacional do Livro e também com auxílio do Departamento de Censura de Diversões Públicas (DCDP), vinculado ao Ministério da Justiça. Como exemplo, estão os pareceres nº 785/72, 348/71 e 1898/75 que censuravam, respectivamente, obras de escritores como Clarice Lispector, João Ubaldo Ribeiro e Afonso Félix de Souza, ora por transgredirem dos padrões e técnicas clássicas da escrita normativa, ora por não se enquadrarem na ideologia do governo. A linguagem de tais pareceres são sempre ambíguas e tentavam mascarar o quanto a razão ideológica precedia o caráter estético e valorativo de cada obra como critério de censura.

Observa-se assim que a definição de “clássico” ou o tipo de valoração atribuída à determinada obra literária desde o surgimento de uma política mais robusta de fomento à leitura ou da consolidação de programa do livro didático no Brasil desde o surgimento do Estado Novo até o período do Regime Militar, apresentou nuances bem específicas mas que dialogaram entre si no que tange a construção simbólica dos indígenas até então. Isso se justifica, pois: 1) em ambos períodos, é notório que o conceito de “clássico” ou de “real valor estético” estava relacionado à construção da identidade nacionalista almejada ideologicamente por tais períodos políticos; 2) o exercício do poder institucional e econômico do Estado em ambos os períodos fomentou a formulação de cânones que desprezavam questões identitárias,

tendo em vista que essas interferiam na política reacionária do Estado e no plano ideológico de cada governo; 3) em tais contextos, o que era um empecilho ao desenvolvimento da ideologia da cultura estatal virou objeto de controle simbólico. Logo, o indígena sempre foi objeto de controle da manutenção da ordem social e simbólica. Por isso, foram vinculados nos cânones da ficção literária, publicitados pela ideologia da cultura governamental, à imagens de controle que criavam um regime de representação por meio do qual o Estado conseguisse manipulá-los sociológica, ideológica, científica e imaginativamente.

Em todo esse panorama, as nuances específicas de cada regime de representação eram claras. Enquanto no Estado Novo buscava-se exterminar simbolicamente as práticas culturais e identitárias dos povos originários para que eles fossem inseridos como força de trabalho no progresso civilizatório, o regime militar adotou essa prática não só no plano simbólico, mas também como projeto etnocida em termos pragmáticos. Um exemplo claro desse projeto etnocida é ilustrada pelos relatórios da Comissão Nacional da Verdade, que apontam que o Estado brasileiro agiu diretamente e indiretamente “graves violações de direitos humanos que se operaram contra os povos indígenas articuladas em torno desse eixo comum” (CMN, 2014, p. 205).

Castrar e exterminar os indígenas simbolicamente foi uma dessas violações e impossibilitou os povos originários, ao menos naquele momento, de contestar esse regime racializado de representação. Em termos representacionais, as culturas indígenas foram absorvidas pela dialética da homogeneização identitária e, por outro lado, foram transformadas em espetáculo que serviu de suporte para a difusão da pauta nacionalista. Desse modo, o aspecto marcante desses dispositivos representacionais de disciplinarização na sociedade do controle não é o simples apagamento dos povos originários do enfoque estatal, já que eles consistiram em objetos de importância e protagonizaram um amplo espaço dentro do Circuito Cultural. No entanto, esse amplo espaço dado foi a partir da encenação negativa das suas diferenças existenciais.

Durante o contexto do Estado Novo, dificilmente publicava-se relatórios acerca dos livros que eram aprovados, reprovados e direcionados a bibliotecas e escolas nacionais. O que se sabe acerca de algumas obras que tramitaram naquela época, é pelo fato de carregarem o selo de aprovação do Instituto Nacional do Livro, conforme estabeleceu o mesmo decreto de criação do órgão. Já no contexto do Regime Militar, a publicação dos atos institucionais foi mais frequente. O trabalho de Otero (2003), por exemplo, reúne em seu apêndice uma lista de livros que foram proibidos pelo Ministério da Justiça e outra lista dos livros co-editados pelo

Instituto Nacional do Livro com editores e, conseqüentemente, autorizados pelo Ministério da Justiça entre os anos de 1970 e 1980.

Fazendo um mapeamento da lista dos livros proibidos pelo Ministério da Justiça, não encontramos nenhum que fizesse menção direta aos povos originários. Os livros que marcam presença nessa lista são, em grande parte, livros de conotação sexual banidos das editoras sob o pretexto de “atentar contra a moral e os bons costumes”, ou ainda por irem “contra os padrões clássicos e a ordem nacionalista”. Contudo, na lista dos livros autorizados que receberam financiamento do Estado para edição e circulação, há uma expressiva quantidade de volumes com presença indígena e que fazem menção direta às culturas e identidades desses povos. Conforme o recorte temático da pesquisa aqui realizada, elaborou-se no quadro abaixo, o mapeamento dos volumes que trazem obras relacionados à temática indígena:

Quadro 2: obras literárias de temática indígena autorizadas e co-editadas pelo Instituto Nacional do Livro no contexto da ditadura militar (1970-1978)

AUTOR	TÍTULO	SISTEMA DE REPRESENTAÇÃO	ANO
Célio Barroso	História do Uirapuru: lenda brasileira	Indigenista	1973
Célio Barroso	Vitória Régia: lenda brasileira	Indigenista	1974
Gustavo Barroso	História do Brasil em quadrinhos	Não-indígena	1974
BOPP, Raul	Cobra Norato e outros poemas	Indigenista	1975
André Carvalho e Celius	Tusuca e Laurinha nas terras do índio Pen	Não-indígena	1974
Heitor Castelo Branco	Macunaíma e a viagem grandota	Indigenista	1971
Heitor Castelo Branco	Pré-história brasileira: fatos & lendas	Indigenista	1971
Emil de Castro	Estória do Vovô Pajé	Não-indígena	1973
Gastão Cruls	A Amazônia misteriosa: romance	Indigenista	1973
Daniel Defoe	Robinson Crusoe: aventuras de um naufrago perdido em uma ilha deserta	Não-indígena	1973
Maria Tereza Giácomo	Como surgiu a noite	Indigenista	1974
Maria Tereza Giácomo	O curupira e o caçador	Indigenista	1975
Maria Tereza Giácomo	O curupira: lenda indígena	Indigenista	1975
Maria Tereza Giácomo	O dilúvio: lenda dos índios caingangues	Indigenista	1975
Maria Tereza Giácomo	Os dois papagaios: lenda bororo	Indigenista	1976
Maria Tereza Giácomo	A fruta desconhecida: lenda da Amazônia	Indigenista	1975
Maria Tereza Giácomo	A Iara	Indigenista	1974
Maria Tereza Giácomo	Jurupari: lenda tupi-guarani	Indigenista	1976
Maria Tereza Giácomo	A lenda da cobra grande	Indigenista	1974
Maria Tereza Giácomo	A lenda do guaraná: lenda dos índios maués	Indigenista	1975
Maria Tereza Giácomo	A lenda da mandioca	Indigenista	1974
Maria Tereza Giácomo	O macaco e o fogo: lenda da região do Rio Juriá	Indigenista	1976
Maria Tereza Giácomo	Macunaíma: lenda dos índios Taulipangues	Indigenista	1976
Maria Tereza Giácomo	A onça e o raio: lenda dos índios Taulipangues	Indigenista	1976
Maria Tereza Giácomo	A origem dos bichos: lenda dos índios Maués	Indigenista	1975
Maria Tereza Giácomo	A origem as estrelas	Indigenista	1974
Maria Tereza Giácomo	O saco-pererê	Indigenista	1974
Maria Tereza Giácomo	A surucucu e o sapo: lenda da Amazônia	Indigenista	1975

Maria Tereza Giácomo	Tahira-Can, a estrela vésper: lenda dos índios Carajás	Indigenista	1975
Maria Tereza Giácomo	O Uirapuru	Indigenista	1974
Ribeiro Gonçalves	O Boitatá	Indigenista	1974
Ribeiro Gonçalves	O Curupira	Indigenista	1974
Ribeiro Gonçalves	A dança dos Tamgarás	Indigenista	1974
Rute Guimarães	Lendas e fábulas do Brasil	Indigenista	1972
Osvaldo Orico	Muitos ameríndios e crendices amazônicas	Indigenista	1975
Altimar Pimentel	Saruã: lendas de árvores e plantas	Indigenista	1977

Fonte: elaborado pelo próprio autor com base em Otero (2003).

Pelo mapeamento exposto no quadro acima, observamos que dos 1120 livros autorizados, financiados e co-editados pelo Instituto Nacional do livro, 37 deles são obras literárias que orientam um dispositivo discursivo e estético acerca do cunho político, espiritual, simbólico, histórico e identitário dos povos originários. Fora esses, há ainda 16 volumes que trazem estudos etnográficos, linguísticos, sociológicos e históricos sobre as culturas desenvolvidas pelos indígenas, escritas por autores não-indígenas com objetivos de informar um público também não-indígena sobre as organizações antropológicas desses povos.

Contudo, na literatura, o quadro ilustra o que se relatou aqui anteriormente. Com objeção de associar a perspectiva identitária e as cosmovisões culturais dos povos indígenas ao folclore, estimulou-se uma produção acentuada de obras indigenistas. Nesse sentido, criou-se um sistema de representação que cooptavam as narrativas desses povos e reduziam suas culturas e identidades ao insólito folclórico. Em uma crítica a esse pensamento folclórico, Daiara Tukano, artista e ativista indígena, informa numa entrevista que na perspectiva auto afirmativa dos indígenas, o patrimônio cultural, científico e tecnológico desses povos “nunca foi e nunca será folclore” (TUKANO, 2022, n.p.). Portanto, a caricatura folclórica construída como única expressão simbólica do “índio”, tenta modelar esse indivíduo como um não-sujeito, uma figura que materializa a antítese do projeto da unidade identitária nacional. Por isso,

[d]esde o indianismo até o indigenismo, o indígena não é tido enquanto sujeito, não podendo assumir um protagonismo e representatividade, pois sua voz ainda está silenciada e sua presença é uma sombra opaca, e ambas, voz e presença, não tencionam as instituições sociais do país, muito menos possibilitam a hegemonia da cultura indígena em termos público-políticos – como dissemos, o sentido e a função dos povos indígenas, nessas obras caricatas e folclóricas, possuem um viés anti-modernizante e pré-civilizacional que os coloca, no máximo, como momento em extinção da evolução humana, uma vez que esta já alcançou o estágio definitivo da modernidade-modernização (DANNER *et al.*, 2018a, p. 323)

A afirmação de Danner *et al.* (2018) nos direciona aos parâmetros estabelecidos por Cunha (2016) sobre políticas culturais, conforme detalha-se no início do primeiro capítulo dessa pesquisa, a superação simbólica da perspectiva identitária do indígena associando-o ao folclore, seguiu a linha tênue de uma política cultural que se valeu dos indígenas para interesses alheios às suas demandas. Observa-se nos dados e documentos analisados, que esse projeto, intensifica-se linearmente desde o Estado Novo quando surge o primeiro programa do livro didático por meio do Instituto Nacional do Livro até o período do regime militar, quando esse órgão se converteu em um importante funcionário à serviço de ditadura etnocida.

No entanto, é ainda nesse último contexto ditatorial que o Movimento Indígena emerge com objetivo de criar um protagonismo contestador à ideologia da cultura a qual esses povos foram condicionados até então. Tal movimento estabelece uma oposição ao regime de representação da ideologia cultural do Estado, mas as tecnologias imperialistas e seus dispositivos representacionais reformularam as maneiras pelas quais o controle da experiência indígena ainda fosse mantido, conforme observaremos na próxima sessão.

3.2 A consolidação dos programas do livro e o mito da redemocratização da leitura: implicações interculturais na garantia do direito à literatura indígena

Sr. Presidente, srs. Constituintes, eu, com a responsabilidade de, nesta ocasião, fazer a defesa de uma proposta das populações indígenas à Assembleia Nacional Constituinte, havia decidido, inicialmente, não fazer o uso da palavra, mas de utilizar parte do tempo que me é garantido para defesa de nossa proposta numa manifestação de cultura com o significado de indignação – e que pode expressar também luto – pelas insistentes agressões que o povo indígena tem indiretamente sofrido pela falsa polêmica que se estabeleceu em torno dos direitos fundamentais do povo indígena e que, embora não estejam sendo colocados diretamente contra o povo indígena, visam atingir os direitos fundamentais do nosso povo (KRENAK, 2015, p. 32).

O discurso feito na Assembleia Nacional Constituinte por Ailton Krenak nos situa no contexto político das intensas mobilizações sociais por projetos de emancipação política no contexto pós-ditadura, que culminou na promulgação da Constituição Federal de 1988, nossa atual carta magna. A partir do que ele chama de “manifestação de cultura”, o intelectual indígena convoca todos que faziam parte daquela assembleia a refletirem sobre o projeto de negação dos direitos fundamentais dos povos originários, a partir da privação das suas garantias existenciais de vida.

Até aqui, observamos como o Estado atuou fraudando um regime de representação simbólico que desqualificou os indígenas enquanto sujeitos plurais, que possuem formas culturais distintas e diversas possibilidades de manifestar suas tradições e cosmovisões

ancestrais. Por isso, o discurso de Krenak possui uma intrínseca relação com esse aparelhamento simbólico que inviabilizou as “condições fundamentais para que o povo indígena estabeleça relações harmoniosas com a sociedade nacional” (KRENAK, 2015, p. 33). Acerca desse aspecto, Hall (2016) aponta que a normalização das representações das diferenças raciais é consequência de um conjunto de políticas culturais. Pelo que foi analisado, observamos que no contexto brasileiro, essa normalização ocorre na intervenção ideológica do Estado nas políticas de leitura, que possibilitou a difusão racializada da perspectiva indígena e publicizou construções discursivas que marcaram negativamente as peculiaridades culturais dos povos originários. Assim, nota-se que o projeto de nacionalismo defendido historicamente pelo Estado, representa uma antítese no tange o direito e o resguardo à vida desses povos.

Nessa esteira de transição para a redemocratização do país, ocorrem mudanças significativas nas políticas culturais para a leitura. Após o fim da Ditadura Militar, o *Decreto 91.542, de 19 de agosto de 1985*, expedido pelo presidente José Sarney, retirava o programa do livro didático (PLIDEF) da alçada do Instituto Nacional do Livro, passando a ser nomeado Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Pela primeira vez, criou-se um programa do livro com participação dos professores na escolha e seleção das obras. No que se refere às políticas para a leitura literária, a *Lei nº 7624, de 5 de novembro de 1987*, criava-se a Fundação Pró Leitura que incorporava o Instituto Nacional do Livro e a Biblioteca Nacional.

Apesar da redemocratização nesse contexto, a Lei 7624/1987, mostra um conflito de interesses políticos, tendo em vista que a Pró Leitura era uma instituição de economia mista, que transferia patrimônios públicos para a iniciativa privada. Por isso, esse ar de redemocratização ainda flertava com as políticas culturais anteriores, tendo em vista que elas visavam fortalecer o mercado editorial, e não a formação de leitores na perspectiva da humanização e formação de uma cultura letrada. Essa construção política está principalmente alicerçada à opção econômica pelo neoliberalismo e é por isso que as garantias posteriormente consolidadas pela Constituição Federal em 1988⁵, entram em conflito com a racionalidade mercantil adotada por essa política de governo.

Por isso, a legislação brasileira refletiu um pungente contraste entre aquilo que estava na carta magna, e o que era concretizado em termos políticos. Isso implicou diretamente nas

⁵ Convém mencionar que apesar da Constituição Federal de 1988 ter sido construída com a participação dos povos originários e trazer elementos constituintes para a organização social desses povos, os indígenas só obtiveram acesso ao documento em língua nativa apenas 35 anos depois da promulgação, em meados de 2023. Disponível em: < <https://www.cartacapital.com.br/justica/stf-lancara-a-primeira-traducao-da-constituicao-em-lingua-indigena/>>. Acesso em 05 ago. 2023.

diretrizes educacionais e nos movimentos em defesa da escola pública que estabeleceram a criação da Lei de Diretrizes e Bases, apenas oito anos depois que a constituição foi promulgada. Sobre isso, Bufalo (2018) explica que:

A partir da aprovação da LDBEN 9394/96, fica evidenciado o projeto societário escolhido que, como dito anteriormente, representa mais uma vez a vitória das forças conservadoras e suas ações, por se tratar de uma lei aprovada com garantias de ampliação de atuação do setor privado na educação brasileira. Identifica-se nesse processo uma contradição latente, pois enquanto a Constituição Federal de 1988 formalizou a educação como um direito social, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, depois de um longo processo de disputa, garante o território do setor privado para transformar a educação em um serviço ou mercadoria (BUFALO, 2018, p. 89).

Os argumentos de Búfalo (2018), ilustram que a mudança de regime de governo trouxe garantias sociais, mas concomitantemente com o modelo de sociedade de controle, que continuava a controlar os limites e os avanços das pautas sociais. Por isso, as políticas culturais refletiam essa aliança do Estado com o setor privado. Ao invés de elaborar diretrizes para a formação de leitores, as políticas públicas neoliberais detinham sua atenção para o livro, especificamente para compra deles. O Estado, nesse caminho, assumia o mero papel de comprador e distribuidor de livros, ao invés de protagonizar ações que vislumbassem a formação de leitores na perspectiva da emancipação social. Talvez o governo supusesse, nesse contexto, que o mero contato com livros magicamente despertaria interesse de um público que se formaria, posteriormente, na condição de leitores.

Isso acontece pois, conforme Búfalo (2018) esclarece, as políticas culturais do governo eram orientadas pela agenda do Banco Mundial. Nesse sentido, compreendemos que a difusão intelectual por meio de livros não acontece de forma espontânea, mas sim por pressão de segmentos econômicos. Por esse direcionamento, nos anos 90, as políticas voltadas para o livro e leitura estendiam-se aos estudantes da Educação Básica através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – que se incumbia de distribuir obras didáticas, e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), criado pela *Portaria nº 584, de 28 de abril de 1997*, responsável pela difusão de obras literárias.

Com a priorização de políticas voltadas para o mercado neoliberal capitalista, o país embarca numa lógica colonial de absorção de agendas oriundas do imperialismo econômico Europeu. Mesmo com a mudança de regime, os indígenas ainda apareciam na política representacional do Estado como peça desestabilizadora do progresso capitalista. Apesar do Movimento Literário Indígena estar em plena ascensão, com autores como Graça Graúna, Daniel Munduruku, Yaguarê Yamã, Eliane Potiguará, Olívio Jekupé, entre outros, o

imperialismo reformulou-se com vistas a atingir seu projeto colonial, a partir do controle das relações sociais de formas “hierárquicas e apoiadas por regras ora implícitas, ora explícitas” (SMITH, 2018, p. 39) e das “estratégias de negação” reverberadas por essas políticas culturais para a leitura.

Tais “estratégias de negação” estão relacionadas, conforme Smith (2018), às estratégias coloniais que desconectaram os povos originários de suas razões intersubjetivas e negaram sua racionalidade. Ao absorver a agenda neoliberal oriunda das perspectivas do iluminismo europeu para dentro da esfera das políticas públicas voltadas para a leitura, o Estado regulamentador passa a institucionalizar instrumentos e tecnologias do ocidente que estabelecem uma hierarquia sobre conhecimento, língua e cultura. A partir desse prisma, adoção da agenda reformista neoliberal já direciona percepções de que a Carta Magna democrática, que teve ampla contribuição dos povos originários do país durante a Assembleia Constituinte, passaria a ter dificuldades de ser implementada frente a essa opção política de organização econômica. Portanto, o Estado difunde o mito da redemocratização da leitura ao mudar a roupagem dos principais programas institucionais do livro com fins de difundir uma ideia de ruptura com o passado, mas mantendo implicitamente as mesmas perspectivas da ideologia imperialista já observadas nos contextos anteriores que remontam o histórico dos programas do livro..

No entanto, o país atravessou nesse cenário um contexto de ambivalência, pois ao mesmo tempo que o Estado, a partir de seus interesses econômicos e político-ideológicos presta ações descontinuadas que não possuem preocupação com a emancipação cultural da sociedade, por outro lado há a importante ação da aquisição de recursos materiais e de livros necessários à promoção da leitura. Contudo, é nesse último aspecto que a política cultural da representação fica sob perigo frente aos interesses políticos e econômicos de cada governo.

Na história da administração de tais políticas no Brasil, observamos na sessão anterior que essas tendências de rupturas e descontinuidades de programas e projetos voltados para a leitura e para o livro sempre foram recorrentes e naturalizados. Isso impossibilitou, por muito tempo, que o país conseguisse construir uma política de Estado mais ampla, robusta e com a estabilidade necessária para a promoção da leitura. Com o processo denominado “redemocratização” pelas perspectivas ocidentais, esse cenário muda, tendo em vista que tanto o PNLD, quanto o PNBE consolidam-se como uma política de estado permanente. Cabe, todavia, analisarmos quais sistemas de representação foram validados em relação aos povos originários, além do espaço que a literatura indígena ocupou e vem ocupando no decorrer do funcionamento dos programas.

Com relação à difusão de obras literárias, o PNBE foi o programa do livro mais duradouro da história do país com vigência de 20 anos, iniciando em 1997 e descontinuado em 2007, pelo então governo de Michel Temer através do *Decreto nº 9099, de 18 de julho de 2017*. Na condição de uma política de continuidade, o PNBE passa por governos distintos com as mais variadas visões político-ideológicas, conforme podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 3: Percurso da transição temporal e política do PNBE⁶

GOVERNO	PERÍODO DE TRANSIÇÃO	ESPECIFICIDADE DO PROGRAMA
Fernando Henrique Cardoso	1997 – 2002	Portaria MEC nº 584/1997
		PNBE 1998
		PNBE 1999
		PNBE 2000
		PNBE 2001
		PNBE 2002
Luiz Inácio Lula da Silva	2003 – 2010	PNBE 2003
		PNBE 2005
		PNBE 2006
		PNBE 2008
		PNBE 2009
		PNBE 2010
		PNBE Professor 2010
		PNBE Periódicos 2010
Dilma Rousseff	2011 – 2016	PNBE 2011
		PNBE Periódicos 2011
		PNBE 2012
		PNBE Periódicos 2012
		PNBE 2013
		PNBE Temático 2013
		PNBE Professor 2013
		PNBE Periódicos 2013
		PNBE 2014
		PNBE 2015
		PNBE 2015 Indígena
Michel Temer	2016 - 2018	Decreto 9.099/2017

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados dos acervos e fontes do Ministério da Educação.

Surgindo com o objetivo de “democratização” da leitura, na tentativa de pluralizar o acesso da população a livros, “o Governo Federal vem distribuindo acervos, obras, coleções de livros de literatura e obras de referência, tanto para estudantes quanto para professores” (BRASIL, 2008, p. 14). No entanto, é importante observar as implicações do neoliberalismo,

⁶ Destacamos os períodos transicionais do PNBE em cores, para um melhor acompanhamento visual dos quadros que analisam os documentos e acervos desses contextos nas próximas páginas.

adotado como elemento estruturante dos setores econômicos capitalistas, no regime representacional instituído pelos acervos do programa e qual a concepção ideológica da leitura literária foi consolidada em cada período de transição, pois:

[...] paralelamente a criação deste Programa, mundialmente o capitalismo estava se reorganizando e, esta reestruturação está diretamente relacionada ao PNBE, pois as orientações determinantes das políticas educacionais estão relacionadas ao projeto de sociedade construído por aqueles que têm o poder para decidir de modo que seus interesses direcionam as ações governamentais do planejamento à chegada ao público a ser atendido (MERCÊS, 2021, p. 20)

Enquanto um desdobramento da vertente capitalista que, por sua vez, é uma versão moderna do imperialismo, o neoliberalismo configura-se como uma filosofia econômica que vem estruturando as experiências indígenas na sociedade brasileira desde o período de “redemocratização” do país. Nesse aspecto, a influência neoliberal também atuou nos desdobramentos das políticas culturais para a leitura e, conseqüentemente, nas condições que possibilitam o direito à literatura indígena.

Em seu período de transição inicial (1997-2002), conforme expõe o Quadro 2, o PNBE surge no governo de Fernando Henrique Cardoso na expectativa da “aquisição de obras de literatura brasileira, textos sobre a formação histórica, econômica e cultural do Brasil, e de dicionários, atlas, enciclopédias e outros materiais de apoio e obras de referência” (BRASIL, 1997). Nesse primeiro ciclo, o portal do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE)⁷ evidencia que o programa distribuiu acervos variados, direcionados a alunos do Ensino Fundamental e professores. Observamos tais aspectos no quadro que segue:

Quadro 4: Período inaugural do PNBE - Governo FHC (1997-2002)

ESPECIFICIDADE DO PROGRAMA	PÚBLICO-ALVO	COMPOSIÇÃO DO ACERVO LITERÁRIO	ACESSO AO ACERVO
PNBE 1998	Alunos da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental	Obras clássicas e modernas da literatura brasileira.	Não disponível
PNBE 1999	Alunos da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental	Obras da literatura infantil e juvenil.	< https://www.fnli.org.br/site/pnbe-1999.html >
PNBE 2000	Docentes do Ensino Fundamental	Não havia objetos literários nesse acervo.	-
PNBE 2001	Alunos da 4ª e 5ª série do	Seis coleções de cinco volumes da literatura infantil, contendo: poesia de autor brasileiro,	Não disponível

⁷ Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/historico>>. Acesso em 16 mar. 2023.

	Ensino Fundamental	conto, novela, clássico da literatura universal e texto de tradição popular brasileira ou peça teatral.	
PNBE 2002	Alunos da 4ª série do Ensino Fundamental	Oito coletâneas de cinco obras literárias contendo: poesia de autor brasileiro, conto, novela, clássico da literatura universal e texto de tradição popular brasileira ou peça teatral	https://abrelivros.org.br/site/pnbe-2002-colecoes-selecionadas/

Fonte: Elaborado pelo autor com informações do Portal FNDE.

Ao elaborar o quadro acima, preocupa o fato da inexistência de uma organização sistemática dos documentos que compõem as políticas públicas brasileiras, tendo em vista a dificuldade de organizar informações importantes relacionadas a programas importantes como o PNBE.

Nos anos de 1998 e 2021, por exemplo, não foi possível localizar informações oficiais do FNDE/MEC acerca dos editais com critérios de seleção ou acervos com as obras selecionadas. Isso pressupõe o apagamento da história do programa e de dados importantes tanto para pesquisas, quanto para ações de continuidade e manutenção de políticas voltadas para a leitura e para o livro. Já no ano de 1999, a seleção de obras ficou sob responsabilidade da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ, que selecionou obras de literatura para construção de acervos em mais de 36 mil⁸ escolas públicas do país. Entre 2001 e 2002, o governo realiza uma edição especial do programa intitulado *Literatura em Minha Casa* que possibilita que os estudantes levem pela primeira vez as coleções recebidas para casa.

Nesse período, chama atenção a ideologia de valoração atribuída como pressuposto para seleção das primeiras coleções e acervos enviados às escolas, além dos critérios pouco esclarecidos acerca das comissões que selecionavam esses objetos culturais. A pesquisa de Fernandes (2013) aponta como algo desconexo dos princípios formativos, a seleção de livros e “várias obras acadêmicas que exigem um elevado grau de entendimento” para um público ainda em processo de formação leitora (FERNANDES, 2013, p. 65). Ainda assim, a FNLIJ aponta que o FNDE solicitou à fundação a seleção de obras que fossem altamente “recomendadas e premiadas”, sendo a qualidade da obra o critério principal de escolha.

Pela análise dos acervos selecionados, observa-se que esse critério de valoração é puramente hegemônico e privilegia gêneros ocidentais do cânone literário em detrimento de obras que não seguem o padrão universalizante e imposto da literatura clássica, como as próprias textualidades indígenas. Analisando por esse espectro nos acervos encontrados, visualizamos em todo o período de transição inicial do PNBE uma única obra de autoria

⁸ Disponível em: <<https://www.fnlij.org.br/site/pnbe-1999.html>>. Acesso em 16 mar. 2023.

indígena, ao mesmo tempo em que encontramos outras oito de temática indígena que partem de uma perspectiva indigenista:

Quadro 5: Obras de temática indígena do período de transição inicial do PNBE

ESPECIFICIDADE DO PROGRAMA	TÍTULO DA OBRA	AUTORIA	TENDÊNCIA REPRESENTACIONAL
PNBE 1999	A lenda da Vitória Régia	Teresinha Éboli	Indigenista
PNBE 1999	Mitos: O folclore do mestre André	Marcelo Xavier	Indigenista
PNBE 1999	Juntos na Aldeia	Luís Donisete	Indigenista
PNBE 1999	Meu Livro do Folclore	Ricardo Azevedo	Indigenista
PNBE 1999	A lenda do Guaraná	Ciça Fitipaldi	Indigenista
PNBE 1999	O povo Pataxó e suas histórias	Arariby Pataxó, Manguahã Pataxó e Kanáttyo Pataxó	Voz-práxis indígena
PNBE 2002	Folclore vivo	Sales Herberto	Indigenista
PNBE 2002	Um Saci no meu quintal	Monica Stahel	Indigenista

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em FNLIJ (1999) e Brasil (2002)

A partir do exposto acima, notamos que as obras de temática indígena predominantes nos acervos continuam a ligar as identidades e culturas indígenas à perspectiva folclórica, a partir da recriação e reescrita de lendas que partem das suas histórias orais, desprezando perspectivas representacionais oriundas da *voz-práxis* indígenas, conforme delimitamos no capítulo anterior (DANNER *et al.*, 2018). A obra *Juntos na Aldeia* (1997), escrita pelo antropólogo e cientista social Luís Donisete, foi construída com base em um trabalho de pesquisa importante sobre as nações indígenas, mas ainda assim parte de uma perspectiva ocidental.

Embora o fato dos relatórios publicados pela FNLIJ (1999) defenderem o privilégio de um sistema de representação indigenista em detrimento de um sistema representacional que leve em consideração a predominância das textualidades indígenas, inserir a obra *O povo Pataxó e suas histórias* (2000) constituiu um primeiro passo importante para a história do programa tendo em vista que: 1) Ao homologar os relatórios de escolha da obra o governo incentiva, pela primeira vez num programa do livro, a movimentação do mercado editorial para a edição e publicação de uma obra de temática indígena; 2) Com essa movimentação, o governo insere no imaginário público e no plano simbólico a *voz-práxis* dos povos originários e 3) A disputa simbólica pelo mundo representado abre espaço para o um movimento descolonizador, instituído pela Literatura Indígena Contemporânea.

O segundo período de transição do PNBE foi durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que optou pela continuidade do projeto neoliberal, mas partindo de

ações “implementadas pelo neodesenvolvimentismo” (BÚFALO, 2018, p. 120). No entanto, a continuidade do neoliberalismo toma rumos diferentes, tendo em vista que a perspectiva neodesenvolvimentista está relacionada ao fato do Estado assumir o protagonismo do crescimento econômico e do bem-estar social. É inclusive nesse contexto que observa-se a ascensão de grandes grupos editoriais, num momento onde o Estado torna-se o maior comprador de livros (FERNANDES, 2013; BÚFALO, 2018; MERCÊS, 2021).

Conforme informações do Portal do FNDE, o PNBE nesse contexto ampliou-se tanto em quantidade de acervos, quanto nos tipos de obras e gêneros direcionados às escolas. É importante evidenciar que, pela primeira vez em termos de políticas públicas para leitura no país, observamos um governo dar continuidade a um programa criado no governo anterior. Ainda nesse aspecto, o governo do presidente Lula resolveu manter no primeiro ano do PNBE em seu governo a mesma roupagem do programa *Literatura em minha casa*. Observamos esse panorama detalhado no quadro abaixo:

Quadro 6: Segundo período de transição do PNBE - Governo Lula (2003-2010)

ESPECIFICIDADE DO PROGRAMA	PÚBLICO-ALVO	COMPOSIÇÃO DO ACERVO LITERÁRIO	ACESSO AO ACERVO
PNBE 2003	4ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Obras de literatura para o Ensino Fundamental e obras de literatura e informação para a EJA.	< https://abrelivros.org.br/site/ministerio-distribui-colecoes-literarias/ >
PNBE 2005	Anos iniciais do Ensino Fundamental	Obras de poesias, quadras, parlendas, cantigas, contos, crônicas, teatro, textos de tradição popular, mitologia, lendas, fábulas, apólogos, contos de fadas, adivinhas, livros de imagem e novelas.	Não disponível
PNBE 2006	Anos finais do Ensino Fundamental	O acervo de 75 títulos de literatura dos mais variados gêneros (poesia, conto, crônica, romance).	< <a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13910&Itemid=<">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13910&Itemid=<
PNBE 2008	Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio	Obras literárias da literatura clássica, infantil e de literatura juvenil.	< ">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13911&Itemid=>
PNBE 2009	Anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio	Obras literárias da literatura clássica, infantil e de literatura juvenil.	< ">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13912&Itemid=>
PNBE 2010	Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação	Obras literárias da literatura clássica, infantil e de literatura juvenil.	< ">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13913&Itemid=>

	de Jovens e Adultos		k=doc_download&gid=13913&Itemid=>
PNBE Professor 2010	Docentes	Não houve distribuição de obras literárias. O PNBE direcionou aos professores obras de cunho pedagógico.	-
PNBE Especial 2010	Alunos com necessidades educacionais especiais sensoriais	Obras de literatura infantil e juvenil em formato acessível	< http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/acervos >
PNBE Periódicos 2010	Bibliotecas das escolas públicas	Não houve distribuição de obras literárias. O PNBE Periódicos instituiu a aquisição e distribuição de periódicos às bibliotecas das escolas públicas	-

Fonte: Elaborado pelo autor, com informações dos portais FNDE/MEC.

No ano de 2003, o governo não só manteve o programa, como também ampliou para os anos finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2003). Nesse sentido, toda a concepção de leitura constituída pelos próximos editais de seleção e acervos, implica na formação leitora de um público cada vez maior principalmente porque, a partir dessa edição, o programa consegue atender todas as escolas brasileiras⁹.

No que tange a política representacional, é importante frisar que foi no ano de 2003 que o Estado brasileiro também aprovou a *Lei 10.639/2003* que incluiu o ensino obrigatório da temática História e Cultura Afro - Brasileira e Africana no currículo da educação. Porém, nesse prisma de diversificação curricular, as culturas e identidades indígenas não foram contempladas, o que justifica a limitação da perspectiva da diversificação curricular que buscava contemplar as diversas manifestações artísticas e culturais da sociedade brasileira.

No entanto, observa-se uma mudança muito importante na ideologia da leitura, a partir dos critérios estabelecidos pelo edital de 2003. Os critérios instituíram uma curadoria de obras baseada no vago termo da “qualidade literária”, mas ainda assim colocavam como pressupostos de seleção a diversidade e a representatividade de títulos e autores. Nesse sentido, o edital vislumbrava uma política cultural da leitura voltada para a formação do leitor a partir da “experiência estética e da reflexão crítica sobre o mundo que vive” (BRASIL, 2003, p. 12). A partir de então, observa-se pela primeira vez que o Estado transparece, a partir dessas políticas voltadas para a leitura, uma preocupação com a formação do leitor literário, abandonando aos poucos o simplista papel de comprador de livros do mercado editorial.

⁹ Disponível em: <<http://www.fn-de.gov.br/index.php/be-historico>>. Acesso em 16 mar. 2023.

Em termos representacionais, a inserção plural de novas textualidades no programa significa uma mudança de posicionamento institucional que abre espaço para novos discursos e sistemas de representação dentro do circuito cultural. Por esse prisma, os editais a partir de 2005 preconizavam novas vertentes valorativas e procuravam diversificar as fontes de conhecimento, buscando inserir nos acervos de textualidades oriundas de diferentes épocas e regiões como uma possibilidade de direcionar as escolas “um retrato da cultura brasileira” (BRASIL, 2003, p. 12).

Destaca-se, ainda nesse panorama, quando os critérios de seleção reforçaram a necessidade da qualidade representativa das obras a serem direcionadas às escolas:

Os títulos devem ser representativos de diferentes propostas e programas literários – desde aqueles que já firmaram uma tradição e conquistaram o reconhecimento de diferentes instâncias da instituição literária, àqueles que rompem com esta tradição e propõem contemporaneamente – novos modelos e princípios para a produção literária (BRASIL, 2004, p. 14)

A condição representativa colocada como critério de seleção inaugura uma política cultural preocupada com a pluralização dos acervos e, conseqüentemente, com a reformulação de critérios valorativos que estão consonantes com as perspectivas de ordem imperial. Nesse percurso, o governo, a partir das políticas de Estado, opta por uma política de mudança cultural a partir da difusão da arte. É notório, portanto, que a normalização da diferença racial e as estratégias de racialidade oriundas de políticas culturais e práticas representacionais do passado, são contestadas e direcionadas a uma possível concretização do direito à literatura ou do direito à literatura indígena (CANDIDO, 2009; AMARAL e SOUTO, 2022).

Ainda nesse itinerário representacional, quando observamos um número maior de obras seja descompromissado com a causa indígena, seja a que usa o indígena e as narrativas de seus povos como veículo de expressão e fazer artístico (DANNER *et al.*, 2018a), observamos uma movimentação institucional importante. Em 2008, o então presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva, sanciona a *Lei nº 11.645, de 10 março de 2008*, que altera a *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996* e institui a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008). Conforme o artigo primeiro da lei, os currículos e os materiais pedagógicos das instituições de todos os níveis de ensino no país devem ser elaborados, levando em conta a obrigatoriedade temática desses grupos sociais:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir

desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (BRASIL, 2008, n.p.).

No campo representacional, a inserção institucional da lei foi de extrema importância para a virada cultural almejada pelos povos originários. Como aponta Munduruku (2012), essa foi uma conquista do Movimento Indígena, que fez o Estado brasileiro reconhecer “as lutas indígenas contemporâneas” (MUNDURUKU, 2012, p. 224). Por isso, a inserção da obrigatoriedade das culturas indígenas dentro do currículo e em específico no contexto da área de literatura, engloba direcionamentos institucionais essenciais para a garantia do direito à literatura indígena na perspectiva desses povos serem considerados dentro dos acervos e consequentemente terem suas textualidades lidas e publicadas pelo mercado editorial.

Contudo, acreditamos que a lei apresenta brechas para a circularidade imperial, tendo em vista que instituir a temática indígena, não pressupõe a obrigatoriedade de inserir e publicar textualidades e obras que contenham. Isso possibilita que outras vozes e discursos ocidentais assumam o protagonismo indígena nas esferas públicas, e publicitem suas identidades e culturas de maneiras extemporâneas às suas perspectivas.

Como resultado, no edital de 2010, observamos que a perspectiva do direito à literatura torna-se ainda mais robusta, e a percepção institucional do Estado passa a compreender a literatura como uma prática social e uma necessidade humana, devendo as instituições priorizar a formação do leitor em todos os níveis educativos. Consonante a esse entendimento, o Ministério da educação preconizava que a “literatura é um patrimônio cultural a que todos os cidadãos devem ter acesso”, seja no sentido da fruição da arte, seja no papel de protagonista da vida cultural (BRASIL, 2009, p. 25).

Na objeção de identificar se o direito à literatura indígena foi contemplado nessa reformulação cultural da ideologia da leitura, precisamos recorrer novamente ao acervo selecionados nesses períodos e verificar se as obras direcionadas as escolas contemplam as textualidades indígenas e, em efeito, o reconhecimento da cidadania, da arte e da produção cultural desses povos:

Quadro 7: Obras de temática indígena do segundo período de transição do PNBE (2003-2010)

ESPECIFICIDADE DO PROGRAMA	TÍTULO DA OBRA	AUTORIA	TENDÊNCIA REPRESENTACIONAL
PNBE 2003	Contos tradicionais do Brasil para Jovens	Câmara Cascudo	Indigenista
PNBE 2003	Quatro mitos brasileiros	Mônica Stahel	Indigenista
PNBE 2003	A linguagem da mata	Ciça Fittipaldi	Indigenista
PNBE 2003	Ubirajara	José de Alencar	Indianista
PNBE 2003	A viagem de Cabral na carta de Caminha	Douglas Tufano	não-indígena
PNBE 2003	Brasil: terra à vista – a aventura ilustrada do descobrimento	Eduardo Bueno	não-indígena
PNBE 2006	Crônicas de São Paulo: um olhar indígena	Daniel Munduruku	<i>Voz-práxis</i> indígena
PNBE 2006	Irakisu: o menino criador	Renê Kithãulu	<i>Voz-práxis</i> indígena
PNBE 2006	Lendas brasileiras para jovens	Câmara Cascudo	Indigenista
PNBE 2008	A lenda da Paxiúba	Terezinha Éboli	Indigenista
PNBE 2008	O índio chamado Esperança	Luiz Galdino	Indigenista
PNBE 2009	A turma do Pererê – As manias do Tininim	Ziraldo	Indigenista
PNBE 2009	Ajuricacaba	Henfil	Indigenista
PNBE 2009	Murugawa: Mitos, contos e fábulas do povo Maraguá	Yaguarê Yamã	<i>Voz-práxis</i> indígena
PNBE 2009	Pindorama, Terra Das Palmeiras	Marilda Castanha	Indigenista
PNBE 2009	Antologia de contos folclóricos	Herberto Salles	Indigenista
PNBE 2009	História dos Maori, povo da oceania	Claire Merleau-Ponty	Indigenista
PNBE 2009	Contos tradicionais do Brasil	Câmara Cascudo	Indigenista
PNBE 2009	Sehaypóri: O livro sagrado do povo Saterê-Mawé	Yaguarê Yamã	<i>Voz-práxis</i> indígena
PNBE 2010	Poemas da Iara	Eucanaã Ferraz	Indigenista
PNBE 2010	Lendas Brasileiras para jovens	Câmara Cascudo	Indigenista

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Abrelivros (2003) Brasil (2006a, 2009a, 2010a)

Pelo exposto no quadro acima, observamos no segundo período de transição do PNBE o aumento exponencial de obras de autoria indígena, que trazem consigo uma tendência representacional oriunda da *voz-práxis* desses povos. Nesse mesmo período de transição, identifica-se também o aumento da presença indígena oriunda das perspectivas representacionais indigenista e indianista. A pluralização dos acervos defendidas nos editais realmente foi posta em prática e as instituições de ensino do país receberam quatro vezes mais obras de autoria indígena em comparação ao período inaugural do programa.

Como implicações desse processo, é visível no quadro 6 que após a publicação da lei, a presença indígena nos acervos aumenta consideravelmente, mas de 2008 a 2010 apenas duas obras com a tendência representacional da *voz-práxis* desses povos foram publicadas e direcionadas às escolas de Educação Básica. Por outro lado, onze obras de tendência representacional indigenista foram inseridas no circuito cultural dos espaços escolares,

instituindo uma disparidade de forças discursivas na disputa simbólica pelo mundo representado.

Nesse aspecto, constata-se que a política representacional do programa não só mantém, como amplia as perspectivas indígenas dentro dos acervos direcionados às escolas. Isso foi extremamente importante, pois ampliou no circuito cultural de tais contextos sistemas de representação que possibilitaram a descolonização em níveis culturais, de ideias e imagens acerca desses povos.

Conforme Hall (2016), o controle cultural por meio do poder, não só inibe, mas restringe. Com a flexibilização do imperialismo representacional, o governo insere a partir das instituições do Estado, novos tipos de conhecimento, novos objetos de conhecimento e novas práticas descolonizadoras no segundo período de transição do PNBE. Todavia, observamos nesse mesmo período que não há uma política representacional articulada, pois mesmo buscando pluralizar perspectivas e trazer outras possibilidades de discursos culturais e artísticos desde 2003, os acervos do PNBE consideraram as textualidades indígenas apenas em 2006. Somado a isso, conforme é perceptível no quadro 6, que as textualidades indígenas foram excluídas do PNBE 2008 e do PNBE 2010.

A ausência das textualidades indígenas no PNBE 2008 e 2010 ilustra que mesmo com a força do marco legal da *Lei 11.645/2008*, as textualidades indígenas continuaram a ser ignoradas em alguns editais do programa, o que mostra limitações e fissuras presentes no escopo da lei como apontamos anteriormente, tendo em vista que o governo está de acordo com essa obrigatoriedade ao trazer a história e a cultura indígena mesmo que por lentes indigenistas. Ainda assim cabe destacar que a redação da lei estabelece a obrigatoriedade do ensino da cultura indígena “nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” apenas nos “estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados”, ausentando desse processo formativo instituições de ensino superior e cursos de formação de professores (BRASIL, 2008).

O direito à literatura indígena, nessa circunstância, foi efetivado parcialmente apenas para alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, ao mesmo tempo em que a voz-práxis indígenas foram negadas para outros níveis da Educação Básica. Por isso, além de constituir-se em uma política representacional desarticulada, o PNBE nesse seu contexto de transição representa também uma política representacional descontinuada ao não inserir as textualidades indígenas numa perspectiva mais ampla.

Isso corrobora com a perspectiva restritiva do poder pressuposta por Hall (2016), que garante as perspectivas imperialistas continuidade e força (SMITH, 2018). Ainda assim,

observamos no panorama geral do segundo período de transição, um desequilíbrio quantitativo e simbólico entre as textualidades indígenas e as obras possuem temática indígena, mas são escritas por mãos ocidentalizadas. Todavia, apesar das fragilidades observadas, a *Lei nº 11.645, de 10 março de 2008* possibilita avanços importantes no terceiro período de transição do PNBE, conforme observa-se a seguir:

Quadro 8: Terceiro período de transição do PNBE – Governo Dilma (2011-2016)

ESPECIFICIDADE DO PROGRAMA	PÚBLICO-ALVO	COMPOSIÇÃO DO ACERVO LITERÁRIO	ACESSO AO ACERVO
PNBE 2011	Alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio	Obras literárias com títulos de diversos gêneros, como contos, crônicas, romances, poemas e histórias em quadrinhos.	< ">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13914&Itemid=>
PNBE Periódicos 2011	Bibliotecas das escolas públicas	Aquisição e distribuição de revistas e periódicos com materiais não literários.	-
PNBE 2012	Alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Infantil.	Obras clássicas e contemporâneas da literatura infantil e juvenil.	< ">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13915&Itemid=>
PNBE Periódicos 2012	Bibliotecas das escolas públicas	Aquisição e distribuição de revistas e periódicos com materiais não literários.	-
PNBE 2013	Alunos dos anos finais do Ensino fundamental e de Ensino Médio	Obras de gêneros diversificados como contos, crônicas, romances, poemas e histórias em quadrinhos.	< ">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13992&Itemid=>
PNBE Temático 2013	Bibliotecas das escolas públicas	Foram direcionados às escolas 45 títulos que abordam nove temas: campo, direitos humanos, educação especial, indígena, juventude, quilombola, relações étnico-raciais, sustentabilidade socioambiental e educação de jovens e adultos.	< ">https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=9&data=28/01/2014>
PNBE Professor 2013	Docentes da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio Educação de Jovens e Adultos	Não houve distribuição de obras literárias. O PNBE direcionou aos professores obras de cunho pedagógico.	-
PNBE Periódicos 2013	Bibliotecas das escolas públicas	Aquisição e distribuição de revistas e periódicos com materiais não literários.	-
PNBE 2014	Alunos da Educação Infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos	Acervos de obras literárias diversificadas contendo: 100 títulos para educação infantil, 100 para os anos iniciais do ensino fundamental e 50 para educação de jovens e adultos	< ">http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/publicacoes?id=20407>
PNBE 2015	Alunos dos anos finais do Ensino Fundamental	195 obras literárias para cada etapa de ensino, que formaram	Edital Suspenso

	(6º ao 9º ano) e Ensino Médio	seis acervos distintos com 65 títulos	
PNBE 2015 Indígena	Estudantes e professores registrados na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio	Obras de literatura sobre a temática indígena.	Edital Suspenso

Fonte: Elaborado pelo autor, com informações dos portais FNDE/MEC.

Apesar de algumas mudanças técnicas terem ocorrido nos editais desse terceiro período de transição do PNBE, a preocupação com a manutenção do aspecto da “adequação temática” foi o mais importante em termos de políticas representacionais nesse ciclo. O edital de 2012, por exemplo, traz mudanças significativas acerca desses critérios que vislumbravam uma curadoria de obras que valorizasse “contextos socioeconômicos, culturais, ambientais e históricos que constituem a sociedade brasileira” (BRASIL 2011, p. 24). Nesse direcionamento, é notória uma abertura ainda maior para obras de grupos étnicos como as produções e textualidades dos povos originários.

Concomitante a esse rumo, os editais desse período buscaram cada vez mais selecionar obras que ampliassem o “repertório linguístico” dos leitores. Coexiste com essa ótica, portanto, o rompimento estético de padrões de racionalidade imperialistas, visto que essa descentralização do cânone subjaz o rompimento com padrões não apenas de gêneros literários, como também padrões estilísticos. A fruição estética e o trabalho com a linguagem exigidos como pressupostos de seleção desde o edital de 2010, reverberam uma mudança na compreensão valorativa institucional do programa e tornam-se cada vez mais atentos à crítica literária brasileira contemporânea. Convém então observar se e como tais aspectos materializaram-se no acervo de obras selecionadas:

Quadro 9: Obras de temática indígena do terceiro período de transição do PNBE (2011- 2016)

ESPECIFICIDADE DO PROGRAMA	TÍTULO DA OBRA	AUTORIA	TENDÊNCIA REPRESENTACIONAL
PNBE 2011	O guarani	José de Alencar	Indianista
PNBE 2011	Contos tradicionais do Brasil para jovens	Câmara Cascudo	Indigenista
PNBE 2011	Contos dos meninos índios	Hernani Donato	Indigenista
PNBE 2011	Mãe D’agua	Roberto Cruz e Laura Bacellar	Indigenista
PNBE 2011	Robinson Crusoe	Daniel Defoe	Não-indígena
PNBE 2011	Lendas brasileiras	Câmara Cascudo	Indigenista
PNBE 2011	O guarani	José de Alencar	Indianista
PNBE 2013	Contos e lendas da Amazônia	Reginaldo Prandi	Indigenista
PNBE 2013	O guarani	Carlos Gomes e Antônio Scalvini - Adaptação da obra de José de	Indianista

		Alencar.	
PNBE 2013	O Uruguai – da obra de Basílio da Gama	Luiz Galdino e Daniel de Araújo Pinto	Indianista
PNBE 2013 Temático	O índio que mora na nossa cabeça: sobre as dificuldades para entender os povos indígenas	Spensy Pimentel	Obra não literária*
PNBE 2013 Temático	Povos Indígenas & Educação	Maria Aparecida Bergamaschi	Obra não literária*
PNBE 2013 Temático	Juntos na aldeia	Luís Donisete	Indigenista
PNBE 2013 Temático	O caráter educativo do movimento indígena brasileiro	Daniel Munduruku	Obra não literária*
PNBE 2013 Temático	Terra grávida	Betty Mindlin	Indigenista
PNBE 2014	Curupira, brinca comigo	Lô Carvalho	Indigenista
PNBE 2014	Karu Taru – O pequeno Pajé	Daniel Munduruku	Voz-práxis indígena
PNBE 2014	Yaguarãboia – A mulher onça	Yaguare Yamã	Voz-práxis indígena
PNBE 2014	Contos da Flores	Yaguare Yamã	Voz-práxis indígena

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Brasil (2011a, 2013b, 2014, 2014b)

Nos primeiros anos do terceiro ciclo de transição do PNBE, continuamos a observar uma realidade discrepante entre o que está institucionalmente estabelecido por leis, e o que é colocado em prática, considerando que entre 2011 e 2013, as seleções de obras persistem a desconsiderar as textualidades indígenas de seus acervos. Ainda no terceiro ciclo, é notório o aumento de obras oriundas das tendências representacionais indianistas. Isso foi um agravante do programa, já que a tendência representacional indianista constitui um campo ainda mais delicado para as identidades e culturas indígenas, tendo em vista o desprezo por esses elementos em obras que simbolizavam esses sujeitos conforme “os pressupostos de matriz ocidental que justificavam a colonização” (DORRICO, 2018, p. 234).

Por isso, as brechas estabelecidas pela *Lei nº 11.645, de 10 março de 2008*, ainda continuavam a beneficiar sistemas de representação que corroboram com as perspectivas imperialistas. É notório ainda o descumprimento da lei no PNBE 2012, quando não foi selecionadas obras que tratam da cultura indígena, mesmo que por visões ocidentais. No entanto, é no terceiro ciclo do PNBE que acontece uma outra virada representacional importante desde o histórico dos programas do livro e das políticas culturais voltadas para a leitura no país, que foi a criação do PNBE Temático:

Este edital tem por objeto a convocação de editores para o processo de inscrição e seleção de obras de referência, elaboradas com base no reconhecimento e na valorização da diversidade humana, considerando diferentes temáticas e as especificidades de populações que compõem a sociedade brasileira, no âmbito do PNBE (BRASIL, 2013b, p. 1).

Na demanda de valorizar textualidades que pluralizam as perspectivas temáticas, o PNBE torna a temática indígena objeto e critério de seleção neste edital temático. A categoria de seleção “indígena” foi a categoria 1 do edital e buscou contemplar obras de referência da cultura indígena no Brasil. Numa perspectiva de formação intercultural, o edital almejou selecionar obras não só para alunos, mas também para docentes de todos os níveis de ensino, que trouxessem aspectos da história, culturas, línguas, e aspectos de reivindicação social desses povos.

Apesar do importante critério do edital em pautar a seleção de obras somente àquelas que priorizassem a “formação de uma cultura cidadã e para a afirmação de valores que se oponham a todo tipo de preconceito, discriminação e exclusão” (BRASIL, 2013b, p. 3), o programa deixa novamente brechas que inviabilizaram o direito à literatura indígena. Dos cinco livros aprovados no catálogo para envio às escolas, apenas um possui autoria indígena. Trata-se da obra *O caráter educativo do Movimento Indígena Brasileiro* (2012), do intelectual indígena Daniel Munduruku, que traz um importante estudo acerca das maneiras pelas quais o Movimento Indígena no país promoveu uma mudança no olhar da sociedade brasileira sobre esses povos.

Por outro lado, observamos no PNBE Temático Indígena – 2013, que outras quatro obras privilegiam temáticas indígenas oriundas de perspectivas ocidentais. Mesmo que tais obras foquem o respeito às culturas, histórias e identidades indígenas, qual o sentido de criar um edital temático específico sobre os povos originários que não privilegie em seu total obras escritas por intelectuais e artistas propriamente inseridos no contexto do Movimento Indígena Brasileiro? Certamente essa preterição não ocorreu devido a falta de intelectuais e escritores de literatura indígena, que vinha há anos produzindo conhecimento e denunciando essa tomada de voz.

Indo na contramão da curadoria dos editais de 2013, o edital de 2014 surpreende ao trazer em uma única edição três escritas por autores indígenas, que trazem uma tendência representacional oriunda da *voz-práxis* desses povos. Pela primeira vez na história do programa, é nítida a sobreposição do “núcleo epistemológico-político”, do “estilo estético-literário” oriundos das textualidades indígenas em relação às perspectivas ocidentais privilegiadas até então (DANNER *et al.*, 2018a). Destaque nesse repertório estético aos autores Daniel Munduruku e Yaguare Yamã, que estiveram presentes também nos acervos do segundo ciclo de transição do PNBE.

A partir de 2015, notamos uma escalada institucional ainda mais importante para o movimento da literatura indígena contemporânea. O Edital do PNBE Temático 2015 foi

publicado em 2014 exclusivamente para a seleção de obras afinadas com a “ruptura de estereótipos sobre histórias, culturas e identidades, apresentar abordagem positiva da pluralidade cultural indígena e da afirmação de direitos culturais diferenciados desses povos” (BRASIL, 2014, n.p.). Contudo, pelas instabilidades políticas daquele ano e pela falta de recursos alegadas pelo governo, tanto o Edital PNBE Indígena, quanto o próprio edital tradicional de seleção de obras do referido ano foram suspensos, com promessas de continuidade num futuro breve.

Com o agravamento da crise política que culminou no *Impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff, a agenda neoliberal toma novamente prioridade nas instituições do Estado sem abrir concessões para a agenda social implementada desde o governo Lula. O PNBE sob o governo do presidente interino Michel Temer, sofreu então as consequências do projeto neoliberal que, sob a égide da política de teto de gastos implementada, sucateou imediatamente várias políticas sociais e extinguiu o programa.

Mesmo com as falhas observadas, o Programa Biblioteca da Escola (PNBE) caminhava por um rumo que aos poucos ia abrindo espaço para uma política representacional que cedia espaço a *voz-práxis* indígena na disputa simbólica pelo mundo representado. Como já observado desde a consolidação dos programas do livro a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, o neoliberalismo enquanto vertente do capitalismo que, por sua vez, é uma expressão do imperialismo, vem reformulando suas possibilidades coloniais no Estado moderno. No contexto brasileiro não foi diferente e, com o avanço social das políticas culturais voltadas para a leitura, a máquina imperial reformula-se novamente por meio da agenda neoliberal e impossibilita consequentemente o Direito à Literatura Indígena.

No caso das concessões sociais estabelecidas no segundo e no terceiro ciclo de transição do PNBE, a tendência representacional oriunda da *voz-práxis* indígena e o Direito à Literatura Indígena sofreram instabilidades devido às seguintes questões: 1) Não houve compromisso com uma política representacional articulada, de continuidade e de abrangência diversificada das textualidades indígenas aos públicos de todas as modalidades de ensino, fazendo com que os acervos com essas textualidades não fossem repostos periodicamente; 2) Houve uma grande dissonância entre o que o edital previa e o que era colocado em prática como critérios de valoração artística na composição dos acervos, justamente devido às brechas deixadas nos textos institucionais e 3) A falta de representatividade indígena nas comissões de escolha e seleção das obras enviadas pelas editoras, que inviabilizou não somente a falta de obras de autoria indígena nesses períodos, como também impossibilitou a pluralização de vozes oriundas de mulheres e outros indígenas de diversas etnias. Esses

constituíam elementos que poderiam ser aperfeiçoados, mas a agenda neoliberal se sobrepôs a esta política de estado relativamente estável e duradoura.

Assim, no ano de 2017, o já existente Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), incorpora o Programa Biblioteca da Escola (PNBE) e passa a articular não somente a política de materiais puramente didático, como também as políticas culturais voltadas para a leitura literária, através da distribuição de obras literárias. Nesses novo rumos, questionamos no próximo capítulo: Qual o futuro da leitura literária e de suas tendências representacionais frente a agenda neoliberal delineada no programa do livro mais recente? Quais os desafios institucionais da garantia do Direito à Literatura indígena no contexto atual?

4 O PNLD LITERÁRIO E OS SENTIDOS DA REPRESENTAÇÃO NO CIRCUITO REGULATÓRIO DA LEITURA

Tendo em vista o rumo tomado pelas políticas públicas voltadas para a leitura literária com o fim do PNBE, busca-se no presente capítulo analisar como o atual Programa Nacional do Livro e do Material Didático para a Educação Básica (PNLD Literário) contempla a política representacional em relação aos povos originários, e se sua perspectiva ideológica voltada para a leitura está embasada nos pressupostos que fundamentam o Direito à Literatura Indígena (AMARAL e SOUTO, 2022). Dado o avanço do neoliberalismo dentro do campo político brasileiro, observaremos se e como o programa avança ou retroage em relação às políticas constituídas anteriormente pelo Estado.

Vimos até então que os aspectos de estabilidade e continuidade são essenciais para a eficácia de qualquer política pública, principalmente aquelas voltadas para a emancipação social, como as políticas para a leitura. Contudo, o PNLD Literário surge num contexto de ruptura, pois observamos que apesar da necessidade de ponderações na política representacional, o PNBE trouxe avanços importantes que possibilitaram a inserção de sistemas de representação oriundos da *voz-práxis* indígenas (DANNER *et al.*, 2018) dentro dos regimes de representação que compõem a tessitura social. No entanto, o PNLD Literário emerge num contexto de forte disputa política, onde o neoliberalismo buscava minar a preocupação das políticas de Estado com os aspectos sociais.

É importante considerar que a ruptura que pôs fim ao PNBE, ocorreu num momento em que sequer o governo tinha organizado a continuidade das distribuições de obras literárias às escolas da Educação Básica no país. Com o fim do PNBE em 2017, os primeiros editais do PNLD Literário surgem apenas em 2018, anunciando ainda uma futura seleção que previa a distribuição de obras literárias apenas em 2019 para a Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para os anos finais do Ensino Fundamental, a situação era ainda mais agravante, tendo em vista que a distribuição das obras literárias foi prevista para 2020. Com isso, as redes escolares ficaram desde 2014 (última edição do PNBE) sem reposição e recomposição dos seus acervos de obras. A partir da publicação dos primeiros editais em 2018, o PNLD literário possui até então cinco edições, conforme expõe o quadro abaixo:

Quadro 10: Percurso da transição temporal e política do PNLD Literário¹⁰

GOVERNO	PERÍODO DE TRANSIÇÃO	ESPECIFICIDADE DO PROGRAMA
Michel Temer	2017-2018	Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017
		PNLD 2018 - Literário
		PNLD 2020 - Literário
Jair Bolsonaro	2019-2022	PNLD 2021 - Literário
		PNLD 2023 - Literário
		PNLD 2024 - Literário

Fonte: Elaborado pelo autor, com informações dos portais FNDE/MEC.

Uma vez publicado, os Editais de Convocação 01/2018 e 02/2018 trouxeram em suas chamadas todos os critérios necessários para o processo de inscrição e avaliação de obras literárias para o PNLD Literário. Diferentemente do PNBE, o governo publicizava que o processo de escolha dessas obras aconteceria a partir de então de forma descentralizada, pelos professores e com a ajuda da equipe gestora de cada escola.

No entanto, as escolas já recebem um catálogo com acervos pré-selecionados pelos critérios estabelecidos pelos editais de convocação. Conforme as etapas estabelecidas pelos editais de seleção do PNLD Literário de 2018 até 2024, a seleção de obras ocorre a partir de cinco processos: 1) Cadastramento de editores – após publicação do edital no Diário Oficial da União, acontece o processo de inscrição das editoras interessadas em participar do programa e, conseqüentemente, vender suas obras para o governo. Nessa etapa é verificada a idoneidade das pessoas jurídicas interessadas no certame; 2) Pré-inscrição – as editoras aptas fazem o credenciamento e a submissão das obras para o processo de seleção; 3) Avaliação dos atributos físicos das obras – etapa em que as editoras entregam os exemplares físicos das obras, para que as comissões técnicas verifiquem se as obras estão com o acabamento, diagramação e impressão estabelecida pelos critérios de cada edital; 4) Avaliação pedagógica – as obras inscritas são avaliadas por um colegiado formado por intelectuais, técnicos e especialistas em literatura e educação e 5) Escolha das obras – feita de maneira conjunta com docentes e equipe gestora, com base nas orientações e direcionamentos do Guia Digital do PNLD¹¹.

A partir da compreensão das etapas mencionadas, surgem questionamentos pertinentes às perspectivas representacionais debatidas até então: Por que o Estado dá protagonismo inicial ao mercado editorial nesse processo de escolha? Há representatividade indígena nas

¹⁰ Destacamos os períodos transicionais do PNLD Literário em cores, para um melhor acompanhamento visual dos quadros que analisam os documentos e acervos desses contextos nas próximas páginas.

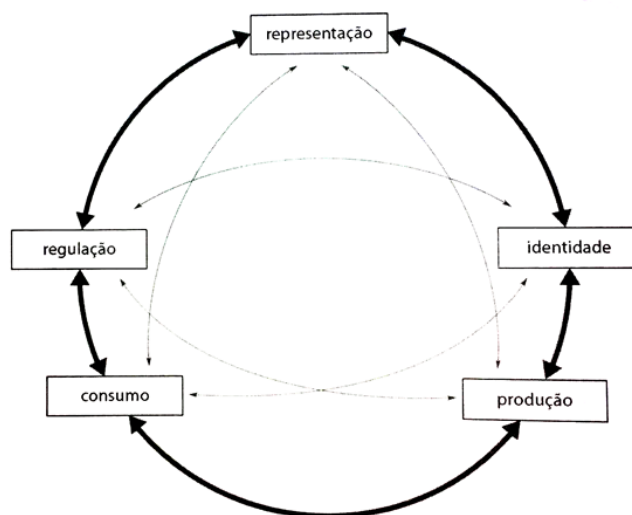
¹¹ Disponível em: < <https://pnld.nees.ufal.br/>>. Acesso em 16 abr. 2023.

comissões avaliadoras das obras literárias que irão compor os acervos a serem selecionados pelas escolas?

Esses são questionamentos que nos direcionam a outros debates e contextualizações ainda mais complexas. Contudo, dadas as dimensões do PNLD Literário enquanto uma política inserida num programa de Estado, é muito importante que o governo estabeleça critérios que embasem a qualidade física e intelectual dos materiais que serão comprados e direcionados aos espaços escolares. Todavia, precisamos avaliar as questões políticas e ideológicas implícitas nesses processos, ponderando o circuito cultural que está envolto nas apropriações modernas do imperialismo no que tange os sistemas de representação, identidade, regulação, produção e consumo dessa política de Estado.

Para isso, retomamos as discussões no primeiro capítulo acerca do Circuito da Cultura delineadas por Hall (2016), utilizando-o como ferramenta analítica para compreensão da arquitetura representacional estabelecida pelos sistemas de representação inseridos no circuito cultural pelo PNLD Literário. O circuito da cultura possibilita uma análise contundente de como a cultura é construída, compartilhada e interpretada em diferentes contextos sociais. Ele destaca a dinâmica complexa entre produção e consumo cultural, bem como as relações de poder e significado que estão presentes nesses processos:

Imagem 1: O Circuito da Cultura



Fonte: Hall, 2016, p. 18.

A arquitetura simbólica do Circuito da Cultura pressuposta por Hall (2016) na imagem 1, apresenta cinco elementos estruturantes que compõem a tessitura da rede que sustenta a política cultural: regulação, consumo, identidade, produção e representação. A partir de tais elementos, nota-se como a política cultural estrutura as experiências indígenas, seja

positivamente, inserindo nesse circuito sistemas representacionais que lidam com imperialismo e com o colonialismo em diversos níveis (SMITH, 2018); seja negativamente, construindo significados culturais amparados “nos âmbitos da linguagem, da economia, das relações sociais e da vida cultural nas sociedades culturais” (SMITH, 2018, p. 39).

Ainda no tocante aos cinco elementos, é perceptível que eles estão inter-relacionados entre si e operam conjuntamente nos significados culturais compartilhados na compreensão e interpretação do mundo representado. A partir da leitura de Hall (2016), podemos afirmar que esses elementos operam de forma a produzir significados por meio da linguagem e estimulam o intercâmbio de sentidos compartilhados por membros de toda uma sociedade. Por isso, tais sentidos produzidos no Circuito da Cultura perpassam por várias práticas representacionais. No caso de objetos culturais como livros literários, eles carregam consigo um conjunto de significações que implicam diretamente na leitura do mundo, ao carregar linguagens que compartilham códigos culturais diversos.

A *representação* configura o principal estágio do Circuito da Cultura, pois é o estágio onde a cultura é produzida e codificada. Envolve a seleção e construção de símbolos, imagens, narrativas e discursos que comunicam significados específicos. Nesse estágio, ocorrem processos de tradução e transformação da realidade em formas simbólicas, ou seja, toda fabricação de imagens de controle e conseqüentemente as práticas representacionais oriundas da mobilização desses símbolos dentro da cultura. No capítulo 1, detalhamos o *modus-operandi* desse estágio e observamos como objetos culturais e textualidades artísticas como a literatura funcionam como um suporte de produção e reúnem, por meio de cânones, diversos sistemas representacionais que publicitam significados específicos. Logo, tais objetos configuram-se como o fio condutor da representação na cultura, tanto para sistemas representacionais indianistas e indigenistas, quanto para sistemas representacionais oriundos da *voz-práxis* indígena.

A cultura produzida na etapa de representação influencia e molda a forma como as pessoas se identificam e se relacionam com os produtos culturais. Dessa forma, o estágio da *Identidade* no circuito cultural constitui o *locus* social onde as subjetividades são formadas e negociadas. Hall (2019) argumenta que a identidade nesse estágio é “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2019, p. 11-12). Nos capítulos anteriores, observamos também como os projetos imperialistas de sociedade e de Estado interferiram nessa etapa do circuito cultural, forjando identidades étnicas que fossem assimiladas por suas políticas de assimilação e de extermínio dos povos originários. Por isso, esse estágio é vital e

representa uma zona de conflito para os indígenas, tendo em vista que lutar pela soberania identitária foi um projeto decisivo de “continuidade no tempo e no espaço” (MUNDURUKU, 2012, p. 50).

A *regulação* constitui um estágio do Circuito da Cultura que abrange os dispositivos de controle e regulação que influenciam os estágios de *produção* e *consumo* cultural. Esse estágio diz respeito as leis, políticas, regulamentos, normas sociais e práticas de vigilância que moldam e limitam a expressão cultural. A interferência nesse estágio foi historicamente uma das fórmulas de dominação “desenvolvidas para destruir cada resquício restante de formas alternativas de conhecimento e vida, para apagar memórias e identidades coletivas e para impor uma nova ordem” (SMITH, 2018, p. 87). Nesse aspecto, observamos também no capítulo 2 quando os modelos coloniais de disciplina entram em crise na atual sociedade do controle, o imperialismo refina seus dispositivos e atua de forma mais sutil, destituindo possibilidades estéticas que os povos originários buscam representar. Por isso argumenta-se aqui, com base em Smith (2018), que o neoliberalismo constitui uma nova linguagem do imperialismo que se estende a todo o campo social, impondo lógicas de subjetivação através do domínio cognitivo imposto por suas filosofias políticas.

Por isso, a regulação interfere diretamente nos estágios de *produção* e *consumo* no Circuito da Cultura. É a regulação que determina, com base nos aspectos econômicos e institucionais relacionados à produção cultural, bem como as estruturas de poder envolvidas na indústria cultural, quais bens e possibilidades de conhecimentos serão fomentados e distribuídos. Por sua vez, o consumo não é apenas passivo, mas também envolve atos de interpretação, negociação e significação. Os consumidores podem dar diferentes significados e usos aos produtos culturais de acordo com os sistemas representacionais aos quais estão imersos dentro da cultura.

Considerando tais desdobramentos, os estágios de *regulação*, *produção* e *consumo* constituem os objetos de interesse específicos das discussões desse capítulo, mas ponderando que eles estão inter-relacionados com os demais estágios já discutidos e aprofundados nos capítulos anteriores. Tendo em vista que o PNLD Literário constitui uma política cultural de Estado para a leitura, tais estágios estão inerentes às etapas de seleção de obras literárias instituídas por seus dispositivos de controle.

É importante elucidar aqui que ao nos referirmos a dispositivo, estamos partindo do conceito foucaultiano, também citado por Hall (2016), que demarca “discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas” (FOUCAULT, 1979,

p. 244). Nessa contextualização, é possível inferir que o PNLD Literário, enquanto política de Estado, não só influencia o Circuito da Cultura, como também se apropria dos seus elementos estruturantes (regulação, consumo, identidade, produção e representação) e produz, com peculiaridades próprias, o que chamamos aqui de *Circuito Regulatório da Leitura*.

O Circuito Regulatório da Leitura pode ser compreendido como um aparato ideológico do Estado, constituído por um conjunto de mecanismos regulatórios, capazes de estabelecer um campo de racionalidade que opera na construção do imaginário público. Pelos caminhos e rumos tomados pelos programas do livro no Brasil, conforme discutido no capítulo anterior, observamos que cada governo instituiu um Circuito Cultural da Leitura próprio, com objetivos que perpassavam preferencialmente pela manipulação do campo representacional.

Conforme a estrutura de seleção e difusão de obras regulamentadas, bem como os dispositivos que caracterizam o PNLD literário dentro do Circuito da Cultura, é possível inferir que o Circuito Regulatório da Leitura instituído por essa política possui a seguinte arquitetura simbólica:

Imagem 2: Circuito Regulatório da Leitura no PNLD Literário



Fonte: Elaborado pelo autor com fundamento no Circuito da Cultura de Hall (2016).

Observa-se que os elementos categóricos estruturantes do Circuito Regulatório da Leitura constituem uma rede articulada que tem como engrenagem central o gerenciamento do ato representativo, a partir da regulação da cultura. Esse circuito é constituído por uma estrutura dinâmica que destaca a natureza política e a influência do poder e das estruturas institucionais do Estado no processo de difusão e distribuição de obras de literatura nas escolas da rede pública de Educação Básica do país. A partir dele, poderemos compreender como os dispositivos de poder do Estado moldam e controlam o consumo e a produção

cultural, bem como quais discursos, imagens e representações são legitimados como significações da realidade social.

O *Circuito Regulatório da Leitura* do PNLD Literário interfere de forma abrangente no Circuito da Cultura pois: 1) Constitui-se como *um dispositivo político de regulação da cultura*, pois suas normas definem quais conhecimentos, estéticas e discursos são válidos ou não para integrarem os objetos culturais difundidos socialmente. Logo, possui uma ideologia específica da leitura que varia de acordo com interesses e tendências políticas, conforme observamos no Capítulo 2. Dessa forma, pelo fato do governo ser o maior comprador de livros do país, sua estrutura desperta os interesses do mercado editorial que enquadra sua produção aos interesses do Estado, apesar de assumir o protagonismo nas etapas que sucedem a pré-seleção de obras; 2) Dado o fato de que sua estrutura de regulação possui ressonâncias na produção dos objetos culturais, o PNLD constitui-se como *um dispositivo de gerenciamento de representações e identidades*. Esse gerenciamento é hierárquico e está envolto em relações de poder, tendo em vista que um grupo definido pelos parâmetros desta política define quais sistemas de representação serão inseridos dentro do Circuito da Cultura e 3) Por interferir nos sistemas de representação, o PNLD Literário constitui-se também como *um dispositivo de regulação do consumo*, ou seja, opera diretamente na forma de gerenciar pessoas, corpos e mentes, considerando que a recepção dos objetos culturais regulados implicará diretamente na forma que cada indivíduo observa e compreende as relações políticas e sociais.

A arquitetura desse Circuito Regulatório da Leitura não foi único e modificou-se com o tempo, de acordo com as necessidades econômicas, políticas e sociais de cada contexto observado. É importante considerar que essas mudanças não acontecem de forma banal, pois elas são frutos de reconfigurações dos dispositivos imperialistas da sociedade do controle frente aos movimentos sociais em ascensão. Tratando-se especificamente dos povos indígenas, nota-se que a crise dos dispositivos disciplinares da sociedade de controle atenua-se nesse contexto quando a liderança desses povos “ultrapassam as esferas de suas próprias comunidades originárias” (MUNDURUKU, 2012, p. 51).

Munduruku (2012) argumenta que com o avanço do Movimento Indígena Brasileiro, após a redemocratização do país, os povos originários apropriaram-se de estratégias de sobrevivência essenciais para a manutenção da memória, da identidade e de seus projetos de vida. Isso possibilitou uma “transfiguração étnica”, ou seja, uma “capacidade de renascer das cinzas num país que já os tinha dado como incorporados ao sistema capitalista” (MUNDURUKU, 2012, p. 42). Em aspectos representacionais, a Literatura Indígena

Contemporânea emergente na esteira desse movimento, caracterizou-se como um laboratório de produção de identidades étnicas de contraposição às práticas representacionais de espetacularização do outro, conforme argumentamos no Capítulo 1 desta pesquisa. Nessa perspectiva, essa virada cultural indígena figurou a contestação de um regime racializado de representação das estratégias de assimilação e integração desses povos à identidade nacional, como bem observamos no capítulo 2. Acerca desses desdobramentos, Daniel Munduruku ainda afirma que:

Era a primeira vez que os povos indígenas podiam propor uma verdadeira política que tinha identidade própria, fazendo, inclusive, frente ao pensamento indigenista que predominava à época e que era baseado na incorporação do índio à sociedade nacional através das frentes de trabalho. Dentro dessa visão, os índios eram considerados um estorvo para o desenvolvimento do país, que vivia o boom dos projetos de colonização da Região Norte. Nesse contexto, a eclosão do movimento deu surgimento a uma nova onda de reflexões e reivindicações sobre o poder constituído, que não passaram despercebidas pela sociedade civil organizada (MUNDURUKU, 2012, p. 46).

Conforme elucida Munduruku (2012), dado o momento em que o Movimento Indígena Brasileiro atinge a esfera pública e assume um protagonismo estético e representacional próprio a partir da Literatura Indígena Contemporânea, todo o arcabouço disciplinar anteriormente utilizado para explorar subjetivamente e materialmente esses povos foi confrontado pelo caráter educativo e “alfabetizador” do movimento (MUNDURUKU, 2012, p. 197). Isso se justifica, pois a virada cultural indígena mencionada configura uma mudança de postura pública em relação a percepção das identidades e culturas indígenas. Portanto, o movimento funcionou como um eixo articulador entre os indígenas e a esfera pública.

No entanto, com o avanço do neoliberalismo concomitantemente a esse movimento, o imperialismo assume novas linguagens e os saberes indígenas “correm mais risco agora do que em qualquer outro momento da história” (SMITH, 2018, p. 119). Isso se justifica pois o neoliberalismo traz consigo tecnologias de poder essenciais para o refinamento dos dispositivos disciplinares na sociedade do controle, que comprometem diretamente as experiências e a soberania desses movimentos de oposição dos povos originários. Conforme Almeida (2022), o avanço da agenda neoliberal no Brasil hostilizou direitos humanos de minorias sociais, a exemplo dos povos originários, que vinham conquistando a partir de seu protagonismo político (e estético, conforme aqui apresentado), um “conjunto de conquistas no campo de redistribuição e do conhecimento” (ALMEIDA, 2022, p. 2). Tais retrocessos, de acordo com a autora, possuem relação direta com a não-linearidade da política brasileira, que

possui um histórico de fragmentações de conquistas democráticas. No caso dos programas do livro no Brasil, é possível inferir que a descontinuidade não é apenas um acaso, mas um mecanismo do governo, através dos dispositivos de poder do Estado, tomar controle daquilo que ultrapassa o que é ideologicamente aceitável como possibilidade de conhecimento e cultura.

Outro contexto importante apontado por Almeida (2022), é a fusão da agenda neoliberal com o neoconservadorismo político, social e cultural que inicia-se em 2013, através de um movimento de alas políticas insatisfeitas com avanços de pautas favoráveis à minorias étnicas, sexuais e raciais, e atenua-se em 2016 com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Com a ascensão dessas alas que resultou no “governo ultraliberal” de Michel Temer, a aliança entre “os dois campos da burguesia nacional, a neoliberal e a neoconservadora” instaurou na política nacional uma agenda de reformas e privatizações alinhadas ideologicamente com seus princípios filosóficos. Princípios esses opostos a “qualquer experiência que tenha, como pressuposto, a solidariedade social e a defesa intransigente dos bens e dos serviços coletivos não-mercantis” (ALMEIDA, 2022, p. 2 e 3).

É nesse cenário que coincidentemente o PNBE, programa do livro que trouxe avanços importantes para a política representacional dos povos originários, é extinto e substituído pelo PNLD Literário. No tocante a esse aspecto, é possível inferir que os movimentos políticos de descontinuação e ruptura com programas de Estado já consolidados como o PNBE nesse contexto, podem constituir uma forma do governo que assume o poder controlar os efeitos dessas conquistas socioculturais que, por sua vez, podem também estar alheias às suas perspectivas ideológicas. Por isso, é importante nos atentarmos aos efeitos dessas interferências neoliberais no Circuito da Cultura a partir de dispositivos disciplinares e regulatórios específicos.

No decorrer das discussões aqui apresentadas, principalmente no capítulo 1, a produção e a difusão intelectual de obras literárias sempre foram objetos de interesse de supervisão da sociedade do controle por meio da máquina mitológica, ideológica e política do Estado (CHAUÍ, 1995). Além da não superação, com o desenvolvimento dos programas do livro Brasil, objetos culturais como os livros literários foram convertidos em mercadoria e submetidos a princípios mercadológicos.

Ao mencionarmos o termo “mercado”, nos referimos aqui a duas questões importantes. Primeiramente, o termo faz menção a dimensão mercadológica que o neoliberalismo insere na educação, na pretensão formar sujeitos “úteis” para um mercado de trabalho, em detrimento da formação social, crítica e emancipatória. Em segundo lugar, nos

reportamos a privilegiada presença do mercado editorial nos processos de escolha das obras literárias, conforme apontamos no início deste capítulo. Tais dimensões perpassam a formulação das diretrizes de difusão de obras literárias por meio do PNLD Literário e estão intrinsecamente ligadas à formulação ideológica da cultura. É por isso que consideramos aqui que a regulação da leitura é precedida de uma demanda mercadológica, ao mesmo tempo que essa regulação direciona e fomenta a produção de objetos culturais, especificamente livros literários nesse contexto.

Essa noção mercadológica é delineada principalmente pelos editais que estruturam todo o processo de escolha e de direcionamento das obras literárias (BRASIL, 2018a, 2018b, 2019, 2021, 2022). Pela análise da estrutura de seleção comum a todas as edições do PNLD Literário até então, esses editais deliberam uma concorrência com vistas a suprir a demanda de um cliente, que movimenta seus interesses para atingir um público-alvo consumidor do seu projeto. Esse cliente é o Estado brasileiro, maior comprador de livros do país, conforme publicita o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação (FNDE – MEC)¹². Seu público-alvo, são os alunos da rede pública de Educação Básica do país.

Por isso, pelo espaço privilegiado dado ao mercado editorial em todo o processo de escolha, é perceptível inferir que o papel pedagógico da escola e o próprio protagonismo docente são limitados e consistem objetivos secundários do Estado no Circuito Regulatório da Leitura no programa. Essa relação entre o PNLD Literário e o mercado é bastante complexa e estende-se desde a publicação das portarias e editais de seleção, até a chegada do produto cultural (livro literário) no destino final. Toda essa relação ocorre por meio de critérios pré-estabelecidos nesses documentos, que orientam consequentemente a produção intelectual da cultura.

Dessa forma, na esteira dessas considerações iniciais acerca do atual programa nacional do livro literário, observaremos nas próximas sessões como os dispositivos do Circuito Regulatório da Leitura no PNLD Literário estruturam as experiências indígenas no Circuito da Cultura. Para isso, analisaremos as tendências representacionais orientadas pelos dispositivos regulatórios do programa desde seus primeiros editais de seleção, até as normas vigentes do programa para a formação cultural de leitores na Educação Básica nos dias atuais.

¹² Disponível em: < <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/legislacao/itemlist/tag/Programas%20do%20livro?start=110>. Acesso em 16 mai. 2023.

4.1 O Circuito Regulatório da Leitura no Governo Temer (PNLD Literário 2018 e 2020)

Para compreender o Circuito Regulatório da Leitura nesse contexto, iniciamos nossa análise a partir dos primeiros elementos estruturantes desse dispositivo, que dispõem sobre as diretrizes do controle permanente da leitura: a regulação da cultura e o enquadramento do mercado. Nesse aspecto, os editais do programa constituem documentos importantes não apenas para publicação de informações públicas, como também caracterizam-se como atos normativos que oficializam as regras e os critérios de seleção de obras literárias. Por ser um documento de difusão dos interesses de governo para uma política de Estado, nele estão implícitos discursos e ideologias que contemplam as expectativas políticas e econômicas de cada contexto em que é publicado. Portanto, é a partir dos editais publicados pelo programa que observaremos inicialmente como as perspectivas de controle ideológico do governo no que tange à difusão da leitura implica nas representações indígenas, bem como no Direito à Literatura indígena. Consideramos, portanto os objetos desses editais, conforme expõe o quadro abaixo:

Quadro 11: Objetos do PNLD Literário no Circuito Regulatório da Leitura do Governo Temer

ESPECIFICIDADE DO PROGRAMA	OBJETO DO PROGRAMA
PNLD Literário 2018	Obras literárias para estudantes da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.
PNLD Literário 2020	Obras literárias para estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em BRASIL (2018a, 2018b).

Nos primeiros critérios técnicos dos primeiros editais do PNLD Literário no governo de Michel Temer (BRASIL, 2018a, 2018b), já fica claro que as obras devem estar em pleno enquadramento curricular com a nova Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018c), que orientou desde então a elaboração curricular da Educação Básica no país. Em sua introdução, além de citar a necessidade curricular de adequação à Lei 11.645/2008, o documento normativo da BNCC assume compromisso de “rever a exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas [...]” (BRASIL, 2018c, p. 15).

Nos direcionamentos do documento, a literatura já ganha espaço no terceiro lugar das dez competências gerais da Educação Básica, cabendo a escola inserir no currículo conteúdos do campo artístico-literário que possibilitem “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BRASIL, 2018c, p. 9). Nessa perspectiva, o discurso da BNCC

sobre valoração das manifestações culturais e artísticas constitui uma descentralização do caráter normativo e ocidental de valoração da arte.

A valorização das diversas manifestações artísticas no currículo da escola constitui, nesse direcionamento, uma importante ação para a pluralização dos cânones alicerçada à garantia da fruição e, conseqüentemente, da emancipação humana a partir do contato com a pluralidade estética da arte. Portanto, a literatura dos povos originários pode e deveria ser contemplada no escopo do currículo geral de todas as etapas da educação básica, tendo em vista o compromisso do documento em reparar a história marginalizada desses povos. Em termos de reparação histórica, isso configuraria a necessidade de pensar uma “literatura de minorias” nas escolas de Educação Básica do país, possibilitando a esses povos o direito de “poder ser e de humanizar”, conforme apontamos no capítulo 1 desta pesquisa (DANNER *et al.*, 2018b; AMARAL e SOUTO, 2022, p. 20).

Contudo, no tocante à valorização das textualidades indígenas no campo artístico-literário, seja nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, seja na área de Língua Portuguesa nas demais modalidades de ensino, nos deparamos com o seguinte quadro:

Quadro 12: Culturas indígenas no campo do desenvolvimento artístico-literário na BNCC

Educação Infantil	Não menciona especificamente o conhecimento das culturas/textualidades indígenas nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. No entanto defende nos objetivos de aprendizagem e do desenvolvimento o convívio com “as diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar”. Para o documento, a literatura nessa etapa do ensino deve estimular a imaginação e a “ampliação do conhecimento de mundo” (BRASIL, 2018c, p. 42).
Ensino Fundamental (anos iniciais)	Não menciona especificamente o conhecimento das culturas/textualidades indígenas nos objetivos de formação do leitor literário. No entanto, defende como competência da área de linguagens “desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2018c, p. 65).
Ensino Fundamental (anos finais)	Apresenta como competências na área de linguagens as mesmas da etapa da educação anterior. Ainda assim, cita a cultura indígena como objeto de conhecimento para o desenvolvimento de habilidades leitoras para o sexto e sétimo ano, levando em conta a diversidade de gêneros e suportes como “romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas [...]” (BRASIL, 2018c, p. 169).
Ensino Médio	No Ensino Médio, há uma abertura maior para as textualidades indígenas. O documento defende como práticas do campo artístico-literário, a análise de “obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana [...]” (BRASIL, 2018c, p. 526). O desenvolvimento de tais competências deve ter como fundamento a crítica literária, levando em conta o contexto de produção estético e cultural.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Brasil, 2018c.

Para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, nota-se que o documento é bastante vago nos aspectos que fundamentam o Direito à Literatura Indígena e, por conseguinte, não garante a reformulação representacional necessária para que esses povos ocupem espaços públicos que ainda lhes são negados. Portanto, da mesma forma que a Lei 11.645/2008 não garante que o ensino da história e culturas indígenas seja efetivado a partir da *voz-práxis* e da produção intelectual desses povos, o documento não resguarda o lugar valorativo das textualidades indígenas dentro dos espaços formadores da sociedade.

A forma vaga como o documento orienta as práticas curriculares para a fruição estética de produtos culturais sobre as culturas e identidades indígenas é danosa para a política representacional. Sobre tal aspecto, a recente pesquisa de Beltrão *et al.* (2022), aponta que a apropriação cultural indígena na Educação Infantil tem se perpetuado e permanece presente, através de costumes tradicionais que propagam a imagem indígena a partir da prática representacional da fantasia. Conforme os autores:

Ao centrar o olhar na Educação Infantil, é notório que as relações étnico-raciais não têm sido enfatizado e tampouco houve a devida instrução acerca de questões pertinentes, como a de apropriação cultural. No “Dia do Índio”, por exemplo, é cobrado das alunas (não-indígenas) que usem cocar, confeccionem flechas e até mesmo reproduzam o grito indígena. São situações que expressam significado para os representantes dessa cultura, e quando a aluna faz uso de tais adereços, que não fazem parte de sua identidade, isso acarreta em um novo significado para sua essência original, mesmo não sendo intencional (BELTRÃO, 2022, p. 3).

Por isso, o vazio das textualidades indígenas no documento impossibilita a desconstrução de imagens de controle comumente associadas às culturas indígenas nessas modalidades de ensino e, em consequência a essa realidade, impossibilita o “rompimento do bloqueio que reduz a questão indígena apenas a um dia do ano” (GRAÚNA, 2011, p. 256). A partir desse desdobramento, há ainda um outro agravante que se atenua nos anos finais do Ensino Fundamental. Apesar de citar cultura indígena como objeto de conhecimento para o desenvolvimento de habilidades leitoras nessa etapa de ensino, o documento pauta como importante gêneros que envolvam lendas indígenas, abrindo espaço para obras indigenistas que possuem práticas representacionais que reduzem essas culturas ao folclore, em detrimento de textualidades oriundas da *voz-práxis* desses povos.

Nesses desdobramentos, é perceptível que o documento influencia a compreensão de literatura e de formação curricular leitora que se desdobra como requisitos e critérios para a seleção de obras literárias. Dessa forma, com fundamento nos princípios curriculares da BNCC, os primeiros editais do PNLD Literário 2018 e 2020 estão ancorados em quatro

critérios principais de avaliação: 1) Qualidade do texto; 2) Adequação da categoria, de tema e de gênero literário; 3) Projeto gráfico-editorial; 4) Qualidade do manual do professor.

Em relação aos Editais do PNBE, há elementos inéditos como a exigência de manuais de apoio para o professor e limitações gráficas referentes ao material de cada obra. Nota-se que os quatro critérios apresentam uma postura de controle que se estende desde a avaliação do conteúdo escrito e temático das obras até a regulação da prática de mediação do texto literário na sala de aula. Observamos, portanto, que o edital configura-se como parte vital do dispositivo de regulação da cultura no Circuito Regulatório da Leitura, tendo em vista que é esse documento que dispõe sobre a vigilância permanente dessas obras,

Vejamos então como os critérios 1 e 2, que dispõem sobre a avaliação da qualidade do texto e da adequação temática, são organizados nesses editais, conforme o quadro a seguir:

Quadro 13: Critérios de qualidade do texto e adequação temática (PNLD Literário 2018 e 2020)

CRITÉRIO	
1	Ampliar o repertório linguístico do estudante e, ao mesmo tempo, propiciar a fruição do uso singular da linguagem que as caracteriza.
2	Contemplar diversos contextos sociais, culturais e históricos, o que inclui, por exemplo, as vivências com as populações indígenas, africanas e afro-brasileiras.
3	Deve ser destacada a presença de sujeitos líricos de diferentes raças e etnias, gêneros, origens geográficas, classes sociais, faixa-etárias, etc.
4	Capacidade de motivar a leitura e a exploração artística dos temas.
5	Ampliar as referências estéticas, culturais e éticas do leitor.
6	Proporcionar grau de abertura que convide à participação criativa na leitura, instigando-o a estabelecer relações com suas experiências anteriores e outros textos.
7	Evitar conduzir explicitamente a opinião e o comportamento do leitor.
8	Não apresentar preconceitos, estereótipos ou discriminação de ordem racial, regional, social, sexual e de gênero, entre outros, tampouco aquelas que incitem a violência entre seres humanos ou contra outros seres vivos, em qualquer uma de suas diversas manifestações.
9	Não conter teor doutrinário, panfletário ou religioso.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em BRASIL (2018a; 2018b)

Os critérios acima destacados dos editais de 2018 e 2020, destacam as características do texto literário que o programa considera relevantes para a formação do leitor. No edital de 2018 para a Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, os 9 critérios acima elencados constituem os pressupostos de avaliação de qualidade do texto. No edital de 2020, apenas o critério 1 constitui elementos de avaliação de qualidade do texto, ao mesmo tempo em que os demais constituem critérios de adequação temática.

A princípio, os critérios 2, 3 e 5 evidenciam diversificar as experiências de leitura na Educação Básica, propiciando o contato do aluno com outras realidades culturais e particularidades existenciais, questões essenciais para a garantia do Direito à Literatura, conforme debatemos no capítulo 1 (CANDIDO, 2011). Por outro lado, a fruição estética e a

imersão artística possibilitada pela ficção, é um fator indispensável para a humanização (critérios 1 e 4). Contudo a humanização só é efetivada quando o acesso às diversas textualidades e manifestações artísticas e culturais da sociedade é outorgado.

Nesse direcionamento, o Direito à Literatura Indígena, ou seja, o direito de fruir as manifestações dos povos originários não constitui uma garantia desses critérios, tendo em vista que obras indigenistas e indianistas contemplam os critérios acima revelados. Mesmo podendo possuir sistemas representacionais que espetacularizam as culturas e identidades indígenas, tais obras possuem práticas representacionais contraditórias que se apropriam do indígena como objeto para naturalizar e fixar negativamente suas especificidades antropológicas, conforme exemplifica a sessão 2 discutida no primeiro capítulo, a partir dos pressupostos de Bastos (2008) e Hall (2012).

Por isso, esse produto cultural e estético chamado de “índio” por muitas dessas obras, pode ser facilmente validado pelo Circuito Regulatório da Leitura no PNLD literário, de acordo com intencionalidade ideológica do governo ou de quem ocupa o espaço de poder na avaliação dos acervos submetidos pelo mercado editorial. Isso acontece, pois tais critérios são amplos, demasiadamente subjetivos e, propositalmente ou não, não trazem uma contextualização específica para quem avalia, como por exemplo a necessidade desses critérios valorizarem obras oriundas da voz-práxis desses povos oriundos de diversos contextos sociais, culturais e históricos.

É importante frisarmos que por possuir um caráter contraditório, a representação sempre constituiu um campo de negociação da vida para os povos originários. No decorrer dos capítulos observamos que ao ser convertido em objeto, a fabricação da imagem de controle do “índio” não foi publicizada por um acaso. Forjar publicamente um sistema representacional contraditório desses povos, sempre constituiu um objetivo histórico e um projeto ideológico de poder que impôs os paradigmas integracionista e exterminacionista à diversas etnias (MUNDURUKU, 2012).

Portanto, como bem observamos no capítulo 1, o espetáculo do outro (HALL, 2012) ou o espetáculo do “índio”, perpetuou a naturalização dessas identidades fabricadas pelos dispositivos de poder da sociedade do controle. Logo, se essas representações fabricadas continuam naturalizadas, a falta de uma contextualização nos editais pode possibilitar a inserção de obras indianistas e indigenistas no Circuito cultural, sem necessariamente coexistirem com as contestações representacionais oriundas das textualidades indígenas. Isso implica diretamente na garantia do Direito à Literatura Indígena, tendo em vista que não há uma abertura da política representacional ao não mencionar diretamente a necessidade da

pluralidade de discursos estéticos, indispensáveis para a contextualização e a exploração crítica dessas obras pelo leitor que está se formando. Por isso, há um conflito entre tais mecanismos de avaliação, pois a falta de contextualização faz com que um parâmetro acabe por invalidar o outro. Isso é ainda mais fatídico ao observarmos os critérios 7, 8 e 9, que são conflitantes com os demais critérios destacados no quadro 11, ao difundirem uma visão limitada da literatura.

Conforme observamos em Candido, a literatura “é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente” (CANDIDO, 2011, p. 178). Ainda de acordo com o autor, o texto literário consolida-se como um instrumento de emancipação, pois possui uma inerente e poderosa função educativa e formadora da personalidade, mas não conforme as convenções ideológicas. Por isso, conforme observamos, as obras literárias têm sido objetos de permanente vigilância da sociedade do controle.

Dessa forma, é por isso que os critérios 7 e 8 possuem uma visão limitada de literatura e cerceiam o acesso dos alunos da Educação Básica a diversas obras e textualidades, principalmente às expressões artísticas indígenas e a produção intelectual dos povos originários é bem contundente no embasamento dessa visão exposta pelos editais. Daniel Munduruku (2012), defende em seus escritos que o Movimento Indígena Brasileiro é essencialmente educativo e, a partir desse caráter pedagógico e “alfabetizador”, busca “mudar o olhar da sociedade brasileira, e mesmo do Estado, sobre os povos indígenas” (MUNDURUKU, 2012, p. 12). Nesse sentido, evidenciamos aqui que a Literatura Indígena Contemporânea, enquanto um desdobramento artístico e estético desse movimento, segue a mesma perspectiva educativa.

Graça Graúna (2013, p. 15) também evidencia esse caráter e, conforme a autora, a Literatura Indígena Contemporânea “semeia “outras leituras de mundo, pois é uma “literatura-assinatura de milhões de povos excluídos”. Conforme os pressupostos de Dorrico (2022), observamos que essa literatura-assinatura possui uma estilística específica, marcada pelo que a autora chama de *voz-práxis* político-pedagógica que “desnaturaliza” ao mesmo tempo que “politiza a sociedade” (DORRICO, 2018, p. 318). Nessa esteira, Márcia Kambeba (2018), além de defender o caráter transmissor de conhecimentos da Literatura Indígena Contemporânea, também destaca que a estilística dessas textualidades possui elementos que a difere de outras literaturas por carregar identidades, histórias de vida e possuir uma relação espiritual, religioso e ancestral.

Por isso, ao coibir o caráter educativo e de expressão cultural do texto literário, os critérios 7 e 9 dos editais do PNLD Literário 2018 e 2020 criam barreiras que desqualificam e

desaprovam a estilística das textualidades indígenas no programa. Inclusive, a proibição de obras que possuam características próprias das textualidades indígenas nesse Circuito Regulatório da Leitura, facilita a aprovação de obras que se apropriam da religião, da espiritualidade e das práticas culturais desses povos e as reduzem ao folclore. Por isso, esses critérios em específico desqualificam os demais critérios que buscam contemplar produções de contextos culturais diversos e, conseqüentemente, não se enquadram nos pressupostos que fundamentam o Direito à Literatura Indígena.

É curioso ainda observar que nos mesmos editais que possuem critérios que podem limitar o acesso a obras de extrema importância para a formação social do leitor, há uma enquadramento discursivo que orienta quais temas e/ou gêneros devem ser trabalhados em cada faixa etária da Educação Básica. Isso também é contraditório, tendo em vista que a sugestão de temas revela uma expectativa de formação pedagógica, social e ideológica do governo para faixa-etárias específicas. Ainda assim, observa-se que apesar dos editais definirem essa orientação temática como apenas “sugestão”, os temas sugeridos além do edital devem ser “nomeados, definidos e justificados, pela editora, para fins de avaliação”, o que dificulta a submissão de obras de outras variantes (BRASIL, 2018a, p. 5; BRASIL, 2018b, p. 51).

Nesse aspecto, é possível inferir que os dispositivos do Circuito Regulatório da Leitura seguem pressupostos peculiares aos observados na sociedade do controle, ao instituir uma permanente vigilância sobre os objetos culturais da leitura. O uso do termo “sugestão” como uma não obrigatoriedade é sucedido por todo um processo que pode burocratizar ainda mais a avaliação das obras, levando o mercado editorial a submeter obras que melhor se encaixem nas sugestões do governo. Diante disso, a liberdade temática de submissão é apenas uma utópica variante de um processo permanente de vigilância desse circuito regulatório.

Importante também observar que, conforme os editais, as editoras deverão além de indicar a temática, submeter obras que se enquadram nos gêneros pré-estabelecidos no edital:

As obras poderão ser inscritas nos seguintes gêneros literários: a) poema; b) conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular; c) romance; d) memória, diário, biografia, relatos de experiência; e) obras clássicas da literatura universal; f) livros de imagens e livros de história em quadrinhos [...] a correspondência entre a obra, a categoria, o tema e o gênero literário, é critério de avaliação. (BRASIL, 2018a, p. 32; BRASIL, 2018b, p. 5)

É nítida a valorização da cultura escrita ocidental nos gêneros pré-estabelecidos. Ao citar o termo “clássico” acerca de alguns dos gêneros, o edital se baseia numa nomenclatura que é parâmetro do cânone tradicional e elenca uma hierarquia de valoração estética. Isso

também nos leva a retomar a discussão da sessão 2 do capítulo 1, onde observamos a partir dos pressupostos de Bastos (2008), que a ideia de “clássico” e “universal” parte de uma arbitrariedade da lógica colonial da arte.

Voltando-se para os aspectos de sugestões temáticas dos editais, é perceptível que eles possuem um diálogo com aquilo que a BNCC estabelece como competências do desenvolvimento artístico-literário, como observamos no quadro 10. Não há em nenhuma das proposições temáticas, enfoques específicos sobre contemplar a literatura indígena nos acervos. Contudo, há brechas representacionais nos temas em que essas textualidades poderiam ser inseridas, conforme apresenta o quadro abaixo:

Quadro 14: Temas e enfoques temáticos para a literatura indígena nos editais do PNLD 2018 e 2020

TEMA		ENFOQUE DA OBRA
1	O mundo natural e o social	Das descobertas e relações pessoais a esferas mais amplas, como a cidade e o meio ambiente (paisagens naturais, plantas, animais), com atenção às diversidades regionais. Devem-se destacar temas que mostrem como o mundo é um lugar de convívio com a diferença, estabelecendo a responsabilidade frente a ele.
2	Encontros com a diferença	O contato entre diferentes esferas culturais, sociais, regionais etc., bem como o encontro entre indivíduos de diferentes etnias, raças etc. e/ou com pessoas com deficiências, sendo valorizada a presença de protagonistas que representem essa diversidade. A interação com a diferença deve revelar seus desafios e benefícios, destacando-se a necessidade de um convívio democrático
3	Bullying e Respeito à diferença	Problemas enfrentados no que se refere ao assédio moral e físico no cotidiano escolar. As obras devem abordar, de forma crítica, os males gerados por esse tipo de violência, inclusive, ressaltando a necessidade de respeito à diferença (seja ela etária, de pertencimento étnico-racial, de classe, de gênero etc.). Com isso, deve-se problematizar tanto os desafios quanto os benefícios da interação com a diferença, destacando-se a necessidade do convívio democrático dentro e fora da escola.
4	Diálogos com a sociologia e a antropologia	Para os anos finais do Ensino Fundamental: O contato entre diferentes esferas culturais, sociais, regionais etc., bem como sobre o encontro entre indivíduos de diferentes etnias, raças etc. e/ou pessoas com deficiências, sendo valorizada a presença de protagonistas que representem essa diversidade. A interação com a diferença deve revelar seus desafios e benefícios, destacando-se a necessidade de um convívio democrático
		Para o Ensino Médio: Questões que remetem a temas sociológicos e antropológicos, em linguagem e forma literária adequadas a estudantes de Ensino Médio, valorizando-se o trabalho estético e imaginativo dos temas. Devem ser destacadas questões sociológicas e antropológicas do mundo contemporâneo como: os diferentes estilos de vida nas cidades brasileiras; as interações nas redes sociais; a vida das populações negras e indígenas no Brasil; o empoderamento feminino; o aumento de transtornos de ansiedade na população brasileira; as dificuldades para a mobilidade social no Brasil; os problemas em se lidar com a alteridade etc.
5	Sociedade, política e cidadania	Das descobertas e relações pessoais a esferas mais amplas, concentrando-se na relação do indivíduo com o mundo a sua volta, e sua atuação e interação com a sociedade, destacando-se as diversidades regionais, em conexão com o exercício da cidadania. Deve-se mostrar a complexidade das relações humanas e da tomada de decisões frente ao espaço social.
6	Diálogos com a história e com a filosofia	Textos poéticos ou de ficção que remetam a temas históricos e filosóficos – incluindo-se tópicos das diversas mitologias – em forma e contextos adequados ao público-alvo, em linguagem e forma literárias, valorizando-se o trabalho estético e imaginativo dos temas. Deve-se destacar a questões éticas, a partir de um olhar para o passado

Fonte: BRASIL (2018a, p. 33-38; 2018b, p. 51-53)

É interessante observar que a estilística da Literatura Indígena Contemporânea, conforme elucida Danner *et al.* (2018), carrega fundamentos epistemológicos que estão intrinsecamente ligados à toda construção temática orientada pelos editais do PNLD Literário 2018 e 2020. Conforme os autores, as textualidades dos povos originários carregam núcleos epistemológicos que possuem relações profundas com:

(a) literatura indígena e movimento político indígena; (b) autoafirmação e autoexpressão identitárias, comunitárias, xamânicas, via voz-práxis estético-literária, com resistência cultural e luta política, crítica do presente como denúncia da marginalização e da violência vividas e sofridas; e (c) literatura, atualização cultural e valorização da memória-pertença comunitária. (DANNER *et al.*, 2018, p. 155).

Nessa perspectiva, por está intrinsecamente ligada a um movimento político que tem como base a crítica social e a luta política desses povos, as textualidades indígenas enquadram-se diretamente nas proposições temáticas 4 e 5, intituladas respectivamente *Diálogos com a sociologia e a antropologia* e *Sociedade, política e cidadania*. Por possuir um fundamento ligado “a uma atitude público-política-reflexiva” que busca difundir suas singularidades culturais e antropológicas como forma de contestar um regime racializado de representação, a literatura indígena enquadra-se também nas proposições temáticas 2 e 3, intituladas *Encontros com a diferença* e *Bullying e Respeito à diferença*.

Ainda nessa reflexão, é contundente destacar que por buscar difundir esteticamente suas próprias críticas acerca da perspectiva histórica totalizante fabricada pela cultura ocidental, contada na perspectiva do colonizador, como bem coloca Smith (2018), as textualidades indígenas enquadram-se no enfoque temático 6, intitulado *Diálogos com a história e com a filosofia*. Por fim, por ter uma ligação com a difusão dos saberes ancestrais que estão interligados com a natureza e com a denúncia da apropriação indevida pelo homem branco dos recursos naturais, a Literatura Indígena Contemporânea também enquadra-se tematicamente na proposição temática1 dos editais do PNLD Literário, intitulada *O mundo natural e o social*.

A partir de tais reflexões, é importante considerar nessas proposições temáticas que nem todas estão atribuídas como adequadas, de acordo com cada faixa-etária e modalidade de ensino. Para a Educação Infantil e parte dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano), a única brecha representacional possibilitada por meio das inserções temáticas para as textualidades indígenas está na sugestão do tema 1. Para parte dos anos iniciais do Ensino Fundamental (4º e 5º anos), as categorias temáticas que possibilitam uma abertura maior para

as textualidades indígenas aumentam, a partir das sugestões temáticas 1 e 2, com *Encontros com a diferença*.

Para os anos finais do Ensino Fundamental, as sugestões temáticas ampliam as possibilidades representacionais. No contexto do 6º e 7º anos, além das temáticas destacadas para as etapas de ensino anteriores, incentiva-se a necessidade da aprovação de obras que enquadrem-se nos *Diálogos com a história e a filosofia*. Direcionadas para os alunos dos 8º e 9º anos, as proposições temáticas anteriores também estão presentes, mas ainda é adicionada uma outra possibilidade temática relacionada à *Sociedade, política e cidadania*.

No que refere-se ao Ensino Médio, o edital de 2018 buscando contemplar para essa faixa-etária, todas as proposições temáticas orientadas para as etapas de ensino anteriores. Logo, as possibilidades representacionais são maiores para a aprovação de obras oriundas da Literatura Indígena Contemporânea nos acervos. Destaca-se ainda na proposição temática 6, intitulada *Diálogos com a sociologia e a antropologia*, menção específica a necessidade de aprovação a obras que abordem “a vida das populações negras e indígenas no Brasil” (BRASIL, 2018a, p. 37).

Conforme argumentamos anteriormente, essas brechas representacionais possuem caráter contraditório nesses editais observados. Por não possuir uma redação que contextualiza a necessidade de privilegiar o ensino das culturas e das identidades indígenas por meio de textualidades que evidenciem a *voz-práxis* desses povos, o edital abre possibilidades para a manutenção de narrativas ocidentais que sobrepõem o que esses povos publicitam por meio de suas literaturas. Por isso, observaremos as implicações dessas brechas representacionais nos acervos aprovados por esse Circuito Regulatório da Leitura.

Os acervos aprovados nessa primeira etapa do Circuito Regulatório da Leitura, são publicados e direcionados às escolas da Educação Básica, instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas conveniadas ao poder público por meio dos guias. Os guias configuram-se como uma peça-chave da etapa de gerenciamento de representações e identidades do Circuito Regulatório da Leitura, e direciona a vigilância da leitura para um outro estágio.

Em sua apresentação, o guia do PNLD Literário 2018 aponta como objetivo principal do documento, ajudar do o professor no processo de “escolha qualificada da obra” (BRASIL, 2019, p. 9), bem como encaminha os modelos das atas de escolha e de composição dos acervos. Essas atas servem para informar ao governo como se deu o processo de escolha e quem foram os envolvidos nesse processo, garantindo o princípio da isonomia e transparência no processo de escolha. Posteriormente a essas contextualizações, o guia traz em anexo um

conjunto de obras, dividido por anos e faixa-etárias, que deverão subsidiar o processo de escolha e compor os acervos.

Comparado ao PNBE, a lista para escolha traz em números um aumento considerável de obras que possuem temática indígena, conforme observamos no quadro abaixo:

Quadro 15: Mapeamento de obras com temática indígena no Guia do PNLD Literário 2018

ETAPA DE ENSINO	OBRA	AUTOR	TENDÊNCIA REPRESENTACIONAL
Educação Infantil (creche)	Curumim	Tiago Hakiy	Voz-práxis indígena
Educação Infantil (Pré-escola)	Cuca, qual a cor da sua toca?	Lalau e Laura Beatriz	Indigenista
Educação Infantil (Pré-escola)	Pikuin, o pequeno kurumin	Marco Pietrucci	Indigenista
Educação Infantil (Pré-escola)	Curumimzice	Tiago Hakiy	Voz-práxis indígena
Educação Infantil (Pré-escola)	O Tupi que você fala	Maurício Negro	Indigenista
Ensino Fundamental 1º ao 3º ano	Foi vovó que disse	Daniel Munduruku	Voz-práxis indígena
Ensino Fundamental 1º ao 3º ano	Apuka	Maria Julia Maltese	Indigenista
Ensino Fundamental 1º ao 3º ano	As aventuras de Uirai	Wilson Oliveira	Indigenista
Ensino Fundamental 1º ao 3º ano	O curumim pintor e outras histórias	Sanzio de Azevedo	Indigenista
Ensino Fundamental 1º ao 3º ano	Menino-arara	Adriana Mendonça	Indigenista
Ensino Fundamental 1º ao 3º ano	Ubatã	Sandra Lavandeira e Eliana Martins	Indigenista
Ensino Fundamental 1º ao 3º ano	Poemas da minha terra Tupi	Maté	Indigenista
Ensino Fundamental 4º ao 5º ano	Não se mata na mata	Ana Maria Machado	Indigenista
Ensino Fundamental 4º ao 5º ano	Meu lugar no mundo	Sulamy Katy	Voz-práxis indígena
Ensino Fundamental 4º ao 5º ano	A boca da noite	Cristino Wapichana	Voz-práxis indígena
Ensino Fundamental 4º ao 5º ano	Uma amizade (im)possível: as aventuras de Pedro e Aukê no Brasil colonial	Lilia Schwarcz	Não-indígena
Ensino Fundamental 4º ao 5º ano	O Uirapuru e outros animais incríveis do folclore brasileiro	Januária Alves	Indigenista
Ensino Fundamental 4º ao 5º ano	Histórias tremebundas	Blandina Franco	Indigenista
Ensino Fundamental 4º ao 5º ano	A árvore da vida	Roni Wasiry Guará	Voz-práxis indígena
Ensino Fundamental 4º ao 5º ano	O guarani em cordel	Adaptação da obra de José de Alencar	Indianista
Ensino Fundamental 4º ao 5º ano	Yvy Porã Porau e o Rio de Mel	Ângela Hoffman	Indigenista
Ensino Fundamental 4º ao 5º ano	Preta, parda e pintada	Helena Gomes	Indigenista

Ensino Fundamental 4º ao 5º ano	Catando piolhos, contando	Daniel Munduruku	<i>Voz-práxis</i> indígena
Ensino Fundamental 4º ao 5º ano	Japii e jakâmi uma história de amizade	Yaguarê Yamã	<i>Voz-práxis</i> indígena
Ensino Médio	A terra uma só	Timóteo Verá Tupã Popygua	<i>Voz-práxis</i> indígena
Ensino Médio	Contos tradicionais do Brasil	Câmara Cascudo	Indigenista
Ensino Médio	Cobranorato	Raul Bopp	Indigenista
Ensino Médio	Memórias de índio	Daniel Munduruku	<i>Voz-práxis</i> indígena
Ensino Médio	Macunaíma em quadrinhos	Adaptação da obra de Mário de Andrade	Indigenista

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Brasil (2019)

Mesmo com as problemáticas representacionais discutidas anteriormente presentes nos editais, é nítido no guia publicado um aumento exponencial de obras que possuem sistemas representacionais oriundos da *voz-práxis* indígena. Além de autores indígenas já presentes no PNBE como Daniel Munduruku e Yguarê Yamã, há uma diversificação de outras vozes étnicas como Tiago Hakyi, Sulami Katy, Timóteo Popygua e Cristino Wapichana. Em termos representacionais, isso possibilita uma abertura para o reconhecimento da diversidade cultural e étnica desses povos. Essa pluralização expressa uma tendência representacional que dialoga com textualidades de autoria própria dos povos originários, possibilitando “a emancipação do indígena enquanto sujeito, tencionando o regime simbólico do país, que silencia suas vozes e reserva às culturas indígenas um papel e um lugar marginais” (DORRICO, 2018, p. 228).

Contudo, as falhas observadas no edital consolidadas a partir da falta de contextualizações que resguarrem o Direito à Literatura indígena, possibilita-nos inferir que essa importante pluralização de obras, não garante a pluralização de sistemas representacionais oriundos da *voz-práxis* indígenas nos acervos que serão construídos. No quadro 13, observamos que para cada etapa de ensino da Educação Básica foi aprovada ao menos uma obra de autoria indígena. No entanto, para cada obra de autoria indígena aprovada, há concomitantemente um número diversificado e ainda maior de obras oriundas de sistemas representacionais indianistas e indigenistas.

A partir dessas evidências, é importante destacar aqui novamente que não buscamos difundir o apagamento dessas obras dos acervos, inclusive porque há autores indigenistas nas obras aprovadas comprometidos com a causa dos povos originários. A crítica aqui elencada ao Edital de 2018 se sobrepõe a forma como o edital deixa em aberto possibilidades de esvaziamento de obras da Literatura Indígena Contemporânea, em proveito de narrativas estéticas que, mesmo aliadas à causa indígena, partem de uma perspectiva representacional que os reduzem a colaboradores ou informantes das suas próprias culturas. Portanto, por

privilegiar um acesso maior de obras indigenistas em detrimento de obras de autoria indígena, as obras aprovadas por meio do Edital de 2018, possibilitam a formação de um sistema representacional que nega o direito dos povos originários ao “lugar autoral na produção literária realizada por eles na contemporaneidade, em defesa de sua autonomia e dignidade” (DORRICO, 2018, p. 236).

Como resultado, haverá uma desproporcionalidade representacional que implicará no processo de escolha dessas obras na escola, podendo resultar na escolha de um número pequeno ou até mesmo nulo de obras de autoria indígena nos acervos. Dessa forma, os produtos representacionais desse Circuito Regulatório da Leitura dificilmente direcionarão ao Circuito Cultural produtos estéticos que irão contestar um regime racializado de representação e práticas representacionais extemporâneas às narrativas oriundas da *voz-práxis* indígena (HALL, 2012; DORRICO, 2018). O quadro 13 ilustra tal contexto, onde observamos que do total de 29 obras aprovadas para o guia do PNLD 2018, 19 são oriundas de tendências representacionais indigenistas ou indianistas. Por outro lado, apenas 10 de autoria indígena disputam simbolicamente espaço no Circuito da Cultura pelo mundo representado.

Se analisarmos por etapa de ensino, observaremos ainda algumas nuances relacionadas à essa desproporção representacional:

1) Como reflexo das poucas possibilidades temáticas orientadas para a Educação Infantil, nota-se um número menor de obras que contextualize as culturas e identidades desses povos. Mesmo assim, há uma possibilidade de escolha mais equilibrada, onde observamos aprovação de 2 obras de autoria indígenas e 3 obras de autores que narram sobre esses povos.

2) Para os anos iniciais do Ensino Fundamental a diferença aumenta, num contexto em que há apenas 1 obra de autoria indígena indicada para o 1º ao 3º ano e 6 obras de autoria indigenista esperando parecer de escolha nas escolas. Por outro lado, para o 4º e 5º ano dessa etapa de ensino são aprovadas 6 obras de autoria indígena, sendo o maior número de indicações aprovadas do edital do PNLD Literário 2018. Provavelmente esse número aumenta devido ao leque de possibilidades representacionais aumentarem para esses anos do Ensino Fundamental, com a inclusão da temática *Encontros com a diferença*, que fomentou a quantidade de obras que possuíam enfoque acerca da descoberta e do contato “entre indivíduos de diferentes etnias, raças e/ou encontro com pessoas com deficiências” (BRASIL, 2018a, p. 36).

3) Mesmo possuindo a maior quantidade de horizontes temáticos do edital do PNLD Literário 2018, são aprovadas para apreciação das escolas apenas 6 obras de temática indígena

para o Ensino Médio. Desse total, duas são de textualidades indígenas e 3 são de produções estéticas indigenistas.

Esse quadro revela novamente o desencontro das informações estabelecidas pelo edital, com a própria constituição do Guia com as obras aprovadas. Para algumas modalidades de ensino há um encontro com as perspectivas colocadas pelo edital, conforme nota-se na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para o Ensino Médio, mesmo com as possibilidades temáticas ampliadas, há um número menor de obras com temática indígena e, conseqüentemente, de obras da Literatura Indígena Contemporânea.

Para a análise da política representacional estabelecida nos acervos para os anos finais do Ensino Fundamental, precisamos recorrer ao edital de 2020. Vejamos então, no quadro a seguir, como o Guia Digital das obras aprovadas neste edital contempla as representações indígenas, para que possamos posteriormente deliberar as conclusões relacionadas ao Circuito Regulatório da Leitura durante o Governo Temer:

Quadro 16: Mapeamento de obras com temática indígena no Guia do PNLD Literário 2020

ETAPA DE ENSINO	ACERVO	OBRA	AUTOR	TENDÊNCIA REPRESENTACIONAL
6º e 7º anos	1	Heróis e suas jornadas	Rosana Rios	Indigenista (1 conto)
6º e 7º anos	1 e 9	O barqueiro e o canoeiro	Fernando Vilela	Indigenista
6º e 7º anos	3 e 13	Encontros de histórias: do arco-íris à lua, do Brasil à África	Regina Claro	Indigenista
6º e 7º anos	3 e 12	3X Amazônia	Tiago de Melo Andrade	Indigenista
6º e 7º anos	3 e 11	Os estrangeiros	Marconi Leal	Não-indígena
6º e 7º anos	4, 11 e 14	Macapacarana	Giselda Nicolelis	Indigenista
6º e 7º anos	4	Pocahontas	Rob Sved	Indigenista
6º e 7º anos	5 e 9	O Sítio no descobrimento	Luciana Sandroni	Não-indígena
6º e 7º anos	13 e 14	Vozes ancestrais: 10 contos indígenas	Daniel Munduruku	Voz-práxis indígena
8º e 9º anos	15 e 19	Juca Pirama em quadrinhos	Gonçalves Dias. Adaptação de Laerte Silvino	Indianista
8º e 9º anos	16 e 20	Lendas brasileiras para jovens	Câmara Cascudo	Indigenista
8º e 9º anos	19 e 28	Seringal	Fernando Vilela	Indigenista
8º e 9º anos	26	E-mail de caminha	Pero Vaz de Caminha, com adaptação de Ana Ribeiro	Não-indígena

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no Guia Digital do PNLD Literário 2020.

No edital do PNLD Literário 2018, havia uma maior flexibilidade e os docentes poderiam escolher as obras que iriam compor os acervos das bibliotecas, além de duas obras

para cada aluno (BRASIL, s.d, p. 22)¹³. No PNLD 2020, o guia para escolha já vem com acervos formados, cabendo à escola indicar quais dos acervos já construídos se adequam ao seu projeto pedagógico para cada etapa de ensino (BRASIL, s.d, p. 30)¹⁴. Isso pressupõe um controle maior do governo sobre o programa, pois interferir na construção dos acervos constitui um atropelo ainda maior da autonomia docente no processo de escolha dessas obras.

Para a política representacional, essa interferência constitui um agravante pois consolida uma regulação da prática docente. Ao receber acervos prontos, a escolha fica limitada ao material que o governo organizou de acordo com sua conveniência, inclusive porque não há nenhum critério técnico publicado no edital que justifique a organização dos acervos estabelecidos pelo guia. Logo, o Circuito Regulatório da Leitura a partir desse edital, evidencia uma sofisticação de seus dispositivos de controle e de vigilância. Ao analisarmos a presença representacional indígena nesses acervos, conforme indica o quadro 14, concluímos como essa sofisticação do controle sobre os acervos implica diretamente na garantia do Direito à Literatura Indígena.

A princípio, observamos que há uma ostensiva presença indígena nos acervos, buscando contemplar as proposições temáticas que foram ampliadas para essa modalidade de ensino, além das competências da BNCC que cita a cultura indígena como objeto de conhecimento para o desenvolvimento de habilidades leitoras. No entanto, observamos no quadro que das 13 obras de temática indígena aprovadas, apenas uma contempla a perspectiva representacional oriunda da *voz-práxis* desses povos. Trata-se da obra *Vozes ancestrais: 10 contos indígenas*, do autor indígena Daniel Munduruku.

Nesse contexto, é importante citar a pesquisa de Carvalho e Santos (2023), que evidencia os crescentes números da produção literária desses povos que podem nos conferir uma nova “chance de conhecer e de se aproximar da realidade histórica nacional” (CARVALHO e SANTOS, 2023, p. 10). Dessa forma, esse cenário só perpetua a negação histórica e imperialista da produção intelectual desses povos, em um momento em que a produção literária indígena no Brasil coexiste “com diferentes projetos literários” indígenas como o de Graça Graúna, Daniel Munduruku, Eliane Potiguara, Márcia Kambeba, entre outros diversos autores que protagonizam esse movimento (DORRICO, 2018, p. 230). Ainda assim, além da obra de Daniel Munduruku ser a única da Literatura Indígena Contemporânea presente em todo o Guia do PNLD 2020, ainda há outros agravantes ao notarmos que:

¹³ Disponível em: < https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2018_literario/inicio>. Acesso em 26 jun. 2023.

¹⁴ Disponível em: < https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020_literario/inicio>. Acesso em 26 jun. 2023.

1) Dos 28 acervos disponibilizados para a escolha, a obra só aparece nos acervos 13 e 14, o que pode resultar no apagamento dessas textualidades para a formação leitora nessa etapa de ensino. Isso acontece ao mesmo tempo em que há 16 acervos que trazem obras indigenistas e/ou indianistas, extemporâneas ao “protagonismo epistemológico e político, social e cultural em termos de crítica do presente” (DANNER *et al.*, 2018, p. 155). Portanto, há um desequilíbrio representacional para o processo de escolha, que pode validar um sistema representacional que os converte em imagens míticas, ou utilizam como informantes ou colaboradores, dispensando-os como produtores intelectuais e protagonistas históricos.

2) Os dois acervos que contemplam a obra de Daniel Munduruku, a única de autoria indígena aprovada no edital, são direcionados apenas para 6º e 7º anos. Dessa forma, não há apenas um desequilíbrio representacional, como também um cerceamento do Direito à Literatura Indígena para as demais etapas dos anos finais do Ensino Fundamental. Isso se justifica, pois a negação de um sistema representacional oriundo da *voz-práxis* desses povos implica na perpetuação da impossibilidade de “reconhecimento literário” e da ocupação de espaços “restritos a um grupo hegemônico”, questões fundamentais para garantia do Direito à Literatura Indígena, conforme salientam Amaral e Souto (2022, p. 24). Além disso, esse cenário confirma uma das teses apontadas por Graúna (2011) em seus artigos sobre *Visões indígenas da Lei 11.645/08*, ao afirmar que a história e a cultura “na percepção indígena” é uma questão “pouco estudada nas escolas brasileiras” (GRAÚNA, 2011, p. 233).

3) Além de impossibilitar pressupostos essenciais para a garantia do Direito à Literatura Indígena, os guias do PNLD Literário 2020 insere em seus acervos obras e adaptações do cânone ocidental que contribuem para práticas representacionais que espetacularizam o “índio”, conforme apontamos no capítulo 1. Entre as obras, destacam-se: *Pocahontas*, de Rob Sved, apontada pela crítica literária como uma versão americana de Iracema de José de Alencar. Assim como Iracema, a obra de Sved reverbera uma fabricação útil de uma identidade romântica da mulher indígena, aliada ao paradigma integracionista; além de *Juca Pirama em quadrinhos*, adaptada da obra de Gonçalves Dias, está ligada a ideologia romântico-nacionalista e possui “pressupostos de matriz ocidental que justificavam a colonização sobre os povos originários” (DORRICO, 2018, p. 34).

Portanto, em seu aspecto geral, o Circuito Regulatório da Leitura no governo de Michel Temer, apesar de apontar um aumento significativo de obras da Literatura Indígena contemporânea nos acervos a serem apreciados pelas escolas, não apresentou avanços em sua política representacional quando comparado ao PNBE. O aumento da quantidade de textualidades indígenas não resguardou o Direito à Literatura Indígena nos editais do PNLD

Literário 2018 e 2020. Em termos representacionais, os editais possuem uma formulação discursiva que mascara a ambivalência típica das práticas representacionais (HALL, 2012) que apontamos no capítulo 1. Nesse aspecto há um aumento de textualidades indígenas disputando o circuito cultural pelo mundo representado, no mesmo espaço em que o Circuito Regulatório da Leitura insere a partir de seus dispositivos de controle um número duas vezes maior de obras indigenistas e indianistas.

A falta de contextualização dos critérios de avaliação realça que uma quantidade maior de obras de autoria indígena não garante que elas serão inseridas no circuito cultural e, conseqüentemente, acessadas e lidas pelo público. Mesmo com um número menor, o PNBE fomentou políticas específicas que direcionaram concretamente obras da Literatura Indígena Contemporânea às bibliotecas escolares, como observamos no capítulo 2 a partir dos quadros que expuseram o mapeamento dos acervos das obras aprovadas para a distribuição nas escolas.

Por outro lado, observamos que o edital do PNLD Literário 2020 evidencia as brechas representacionais implícitas na *Lei 11.645/2008*. Mesmo promovendo o apagamento das textualidades indígenas nos acervos direcionados a algumas etapas de ensino dos anos finais do Ensino Fundamental, grande parte dos acervos possuem obras que promovem a reflexão sobre a cultura e as identidades indígenas, ainda que por perspectivas ocidentais e extemporâneas às demandas do Movimento Indígena Brasileiro. Por isso, apesar de contemplar a Lei 11.645/2008 para todas as etapas da Educação Básica, os primeiros editais do PNLD Literário não possibilitaram que os acervos e obras do programa com temática indígena garantissem a percepção de mundo oriunda das epistemologias indígenas, como bem salienta Graúna (2011).

4.2 O Circuito Regulatório da Leitura no Governo de Jair Bolsonaro (PNLD Literário 2021, 2023 e 2024)

Devemos buscar cada vez mais facilitar a vida de quem produz, fazer com que essa garotada aqui tenha um ensino que vá ser útil lá na frente. Não ficar nessa historinha de ideologia de gênero. Esse moleque é macho, pô. Estou vendo aqui, o moleque é macho, pô. E os idiotas achando que ele vai defender o sexo aos 12 anos de idade. Sai para lá [...] Tem muita coisa, até a questão de livros, botei uma matéria ontem, já começa a mudar alguma coisa. Mas tem livros que eu vou ser obrigado a distribuir esse ano ainda levando-se em conta sua feitura em anos anteriores. Tem que seguir a lei. A partir de 2021, todos os livros serão nossos, feitos por nós. Os pais vão vibrar. Vai estar lá a bandeira do Brasil na capa. [...] Vai ter lá o hino nacional. Os livros hoje em dia, como regra, são um montão de amontoado de muita coisa escrita. Tem que suavizar aquilo. Em falar em suavizar, estudei na cartilha 'Caminho Suave', você

nunca esquece. Não esse lixo que, como regra, está aí. Essa ideologia de Paulo Freire¹⁵.

O discurso do ex-presidente da república, Jair Bolsonaro, possui várias camadas significativas para a política representacional e para o Circuito Regulatório da Leitura que sucedeu o governo anterior. Conforme o quadro 9, apresentado no início deste capítulo, nota-se que as políticas adotadas por esse período de transição do PNLD Literário impactaram diretamente a formulação dos acervos das escolas para até o ano de 2024. Nesse aspecto, mesmo com a transição de governo em 2023, a gestão do presidente que o sucedeu terá que administrar a política cultural estruturada pelo governo anterior até a metade do seu mandato.

As palavras do presidente ilustram os caminhos que a cultura e as políticas culturais tomariam no seu período de governo. Nos primeiros trechos da fala, é perceptível que o presidente defende uma concepção educadora utilitária para “quem produz”, ou seja, para suprir as necessidades e objetivos daqueles detém as forças capitalistas do país. Essa concepção configura a antítese do projeto educacional emancipatório que os movimentos sociais, principalmente os movimentos indígenas, almejavam na luta contra a expropriação oficial do conhecimento ancestral, implementadas ao longo da história brasileira pelas várias faces e linguagens do imperialismo, conforme observamos desde o capítulo 1 (MUNDURUKU, 2012; SMITH, 2018).

Outra questão contundente para a política representacional, é o caráter ideológico do governo característico de um discurso contra minorias. Nessa fala em específico, que demonstra uma forte repressão às demandas políticas apontadas pelos estudos de gênero, não observamos nenhuma menção específica aos povos originários. Contudo, os indígenas não ficaram de fora dessa vigilância ideológica e foram inclusive objetos de promessa de campanha desse governo, buscando atrair apoio das camadas sociais que consideram esses povos empecilhos para seus projetos econômicos. Naquele contexto, o presidente afirmava que pretendia “dar uma foiçada na Funai”¹⁶, já adiantando o projeto de desmonte de políticas públicas conquistadas pelo Movimento Indígena Brasileiro.

Importante observar a forma como o presidente cita um propósito de “suavização” dos livros. Conforme a fala foi construída, o objetivo de suavização refere-se a princípio ao “amontoado de letras” que compõem os textos escritos nos livros didáticos. Contudo, no

¹⁵ Discurso do ex-presidente da República Jair Bolsonaro (2018 – 2022). Disponível em: < <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/03/livros-didaticos-atuais-sao-lixo-e-governo-vai-suavizar-linguagem-a-partir-de-2021-diz-bolsonaro.ghtml>>. Acesso em 16 mai. 2023.

¹⁶ Discurso do ex-presidente da República Jair Bolsonaro (2018 – 2022). Disponível em: < <https://survivalbrasil.org/artigos/3543-Bolsonaro>>. Acesso em 28 mai. 2023.

decorrer do discurso, observa-se que essa suavização se refere principalmente a um enquadramento ideológico desses livros à nova perspectiva de governo, alinhada a um caráter nacionalista e conservador. Conforme observamos no capítulo 2, esse enquadramento nacionalista da arte configurou historicamente tentativas de cerceamento do Direito à Literatura Indígena, ao considerarmos que essa perspectiva fabricou imagens de controle e sistemas representacionais a um paradigma político integracionista.

Dessa maneira, a defesa de uma interferência nacionalista na arte corrobora consequentemente com a defesa desse paradigma em termos representacionais. Inclusive, a perspectiva integracionista mostra ser uma das vertentes de alinhamento ideológico do governo em relação aos povos originários. Isso se justifica, pois além desse apego ao nacionalismo, o ex-presidente Jair Bolsonaro possui uma série histórica de discursos que comprometem a legitimidade identitária e cultural desses povos. A exemplo, observamos em um de seus discursos, proferido ainda em meados de seu mandato, quando afirmava que “com toda a certeza, o índio mudou, tá evoluindo” pois cada vez mais o índio é um ser humano igual a nós”¹⁷.

Nesse aspecto, a fala de Jair Bolsonaro apenas confirma que, apesar dos avanços e garantias constitucionais conquistadas pelo Movimento Indígena Brasileiro, a linguagem do imperialismo permanece ostensiva nos postos institucionais de poder. Por isso, essa perspectiva integracionista revela o “índio” que é um objeto de interesse político, fabricado discursivamente de maneira utilitária às estratégias econômicas do governo. O tratamento utilitário implica, portanto, na desconexão cultural desses povos de suas singularidades antropológicas, marcadas pela “teatralização” forjada pela modernidade conservadora, conforme expressa Kaká Werá:

O índio que se conhece até hoje, nestes últimos 500 anos, é o índio teatralizado [...]Na minha percepção, tão terrível quanto a guerra, quanto a doença trazida do outro lado do oceano e quanto a escravidão para os povos indígenas, foi o teatro. Uma guerra acaba com os corpos, mas a alma continua. Uma doença provoca muitas vezes a dizimação das famílias, mas a vida continua. Mas o teatro não acabou com os corpos, acabou com visões de mundo autênticas e modos de vida milenares. O teatro destruturou cosmovisões ancestrais, valores sagrados. Ele destruturou o modo de pensar e o modo de os índios se relacionarem com a realidade, em nome de uma suposta verdade maior. Isso ocorreu porque ele foi instrumento de catequização. Ou seja, além da invasão do território físico, houve a invasão do território de visões e costumes ancestrais que existiam aqui. (WERÁ, 2017, pp. 101-102).

¹⁷ Discurso do ex-presidente da República Jair Bolsonaro (2018 – 2022). Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=WX7Xrs2Y3QY>>. Acesso em 29 mai. 2023.

Deste modo, a visão de Kaka Werá (2017) nos possibilita inferir que essa “teatralização do índio”, mobilizada esteticamente movimentos ideológicos que são oriundos de políticas integracionistas de Estado, é apenas uma estratégia de conter a opinião pública frente ao etnocídio dos povos originários. Portanto, a perspectiva integracionista configura-se como uma versão moderna e mais sutil da política colonial que difundia o extermínio desses povos, sem deixar de repercutir os potentes efeitos simbólicos e materiais no extermínio das culturas indígenas. Em função disso, por colocar em cheque a completude humana dos povos indígenas, os discursos proferidos por Jair Bolsonaro possuem uma relação representacional integracionista que ilustra o rumo que suas políticas de governo iriam tomar.

Conforme observamos desde os princípios dos programas do livro no Brasil, o caráter contraditório do sistema literário ocidental impôs formas de dominação do mundo representado, possibilitando que fosse utilizado como uma arma ideológica útil para o extermínio de possibilidades de expressões culturais não úteis para os objetivos de quem a administra (BASTOS, 2008; WERÁ, 2017; DORRICO, 2018). Por essa razão, ao defender uma visão utilitária para a literatura, através do discurso de “suavização” dos livros, Jair Bolsonaro expõe a necessidade de o Estado interferir na política cultural da leitura, de modo que seja fabricado um sistema representacional nacionalista que contemple as demandas das alas ideológicas do seu governo.

Por conseguinte a essas expectativas, o Circuito Regulatório da Leitura é manejado de forma a garantir a marca ideológica do governo. Observa-se, nesse sentido, a repetição de um cenário que historicamente desvirtuou os propósitos dos programas do livro no Brasil. Com esse enquadramento ideológico, o programa novamente deixa de ser pensado como uma política contínua de Estado para servir aos propósitos de formação cidadã, para ser um utilitário ideológico ao governo ou mesmo a “quem produz”, conforme bem coloca o ex-presidente em seu discurso.

Conforme expusemos desde o primeiro capítulo, o primeiro ato do Circuito Regulatório da Leitura no governo foi extinguir a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI), responsável por articular a política da diversidade e inclusão étnico-racial nos sistemas de ensino. A substituição da SECADI pela Secretaria de Alfabetização (Sealf), consistiu o primeiro passo de modulação da cultura no Circuito Regulatório da Leitura, com fins de contemplar todos os aspectos ideológicos defendidos pelos governos.

Outro aspecto saudosista ao passado das políticas regulatórias dos programas do livro no Brasil é evidenciado pela *Portaria nº 27, de 13 de janeiro de 2020*, que buscava formar

comissão técnica para o “descarte dos livros desatualizados, obsoletos, ociosos, irrecuperáveis, antieconômicos ou em desuso” (BRASIL, 2020, p. 25). A portaria é publicada logo após discurso feito por Jair Bolsonaro, que prometia providências em relação a acervos de edições de programas do livro anteriores que o governo seria obrigado a distribuir. Sem deixar claro se haveria critérios técnicos para esse descarte, a portaria apenas aponta que a avaliação consolidaria o descarte de materiais “inservíveis” para o governo.

Desde a redemocratização do país, não observamos um ato normativo que alude às publicações e decretos como os do Regime Militar ou do Estado Novo, conforme discutimos no capítulo 2. Dado o contexto que a *Portaria nº 27, de 13 de janeiro de 2020* é publicada, nota-se que esse ato administrativo remonta todo o *modus operandi* dos atos de censura e queima de livros contrários às expectativas ideológicas da cultura governamental nesses regimes totalitários mencionados. Nesse sentido, a publicação desta portaria ilustra as faces modernas do imperialismo, num momento em que os discursos da censura e da fogueira que destruíram os livros subversivos, são substituídos pela sutileza do discurso “anti econômico” neoliberal, presente na redação da citada portaria. Coincidentemente com aquele período, o governo também não divulgou os relatórios documentando quais livros foram considerados “obsoletos” e descartados pelo governo.

A partir desses desdobramentos, conclui-se que os atuais dispositivos que regulam a cultura e arte continuam a operar não só indiretamente, negando o direito do reconhecimento epistemológico a diversos grupos sociais, como também diretamente, destruindo os suportes culturais que publicitam suas perspectivas identitárias como sujeitos “públicos-políticos-culturais” (DANNER *et al.*, 2018, p. 147). Carneiro (2023) qualifica esses movimentos institucionais da esfera pública como epistemicídio. Segundo a autora, o epistemicídio atua operacionalmente na materialização das hierarquias raciais, construindo campos do saber que negam a “legitimidade das formas de conhecimento, do conhecimento produzido pelos grupos dominados” (CARNEIRO, 2003, p. 878).

Tratando-se especificamente dos povos originários, o epistemicídio sempre foi um elemento estruturante das experiências indígenas no país. Sua primeira expressão ocorre imediatamente nas terras chamadas de Brasil, assim que os colonizadores chegam e impõem o letramento ocidental aos indígenas por meio da catequização. Conforme citou Kaká Werá (2017, p. 101), o “território de visões e costumes ancestrais que existiam aqui” não foi apenas invadido, como também vem passando historicamente por processos de anulação, assimilação e de destruição.

No cenário moderno, as políticas culturais voltadas para a leitura literária foram e ainda são instrumentos potentes de epistemicídio, pois a negação do Direito à Literatura indígena como prioridade nacionalista constitui uma catequização moderna por excelência, como bem coloca Danner *et al.* (2018) em diálogo com Werá (2017). Conforme os autores, a arte e a literatura foram:

[a] forma de catequização por excelência à qual os colonizadores submeteram os povos indígenas com o intuito de deslegitimar e, ao fim e ao cabo, de destruir suas visões de mundo, de modo a adequá-los à própria imagem do criador (o colonizador que cria o índio), à própria perspectiva da sociedade, da cultura e do modelo antropológico próprios ao colonialismo eurocêntrico. Portanto, esse índio falso, essa imagem negativa, caricata e folclórica do índio brasileiro é uma construção artístico-cultural do colonizador (DANNER *et al.*, 2018, p. 350).

Com base nessa perspectiva dos autores, inferimos que no direcionamento histórico das políticas voltadas para o controle e difusão da leitura literária, conforme observamos desde o capítulo 2, o Estado brasileiro vem legitimando uma catequização moderna ao fomentar um número expressivo de obras que possuem sistemas representacionais extemporâneos às perspectivas indígenas. Essa catequização promovida pelo sequestro utilitário da arte institui, portanto, a negação da racionalidade desses povos, que tem como objetivo fabricar um índio assimilado à cultura imperialista, não sendo um empecilho ao processo civilizatório ocidental.

Com um discurso anti-indígena e pró-índio saudosista à períodos que promoveram o epistemicídio dos povos originários e negaram em sua plenitude o Direito à Literatura Indígena, resta analisarmos como o Circuito Regulatório da Cultura no governo de Jair Bolsonaro estruturou a política representacional do PNLD Literário no seu período de transição, bem como as implicações dessa política na garantia do Direito à Literatura Indígena.

Para compreender a regulação da leitura e o enquadramento do mercado nesse circuito, recorreremos aos editais do PNLD Literário 2021, 2023 e 2024. É importante considerarmos que os editais de 2023 e 2024 ainda estão em andamento e consolidarão a política representacional dos povos originários para os próximos anos. O edital de 2021 já foi consolidado e as obras literárias aprovadas já estão vinculadas ao Circuito Cultural, sendo distribuídas aos estabelecimentos de ensino que aderiram ao processo. No quadro abaixo, observamos os objetos desses editais:

Quadro 17: Objetos do PNLD Literário no Circuito Regulatório da Leitura no Governo de Jair Bolsonaro

ESPECIFICIDADE DO PROGRAMA	OBJETO DO PROGRAMA
PNLD Literário 2021	Obras literárias para o Ensino Médio
PNLD Literário 2023 (em andamento)	Obras literárias para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental
PNLD Literário 2024 (em andamento)	Obras literárias para os anos finais do Ensino Fundamental

Fonte: Elaborado pelo autor com informações do Guia Digital do PNLD¹⁸

É pertinente observar que o Circuito Regulatório do governo de Jair Bolsonaro redefine quase todos os acervos para a Educação Básica. Em comum com o Circuito Regulatório da Leitura do governo anterior, os editais do PNLD Literário 2021, 2023 e 2024 expressam a necessidade de adequação à Base Nacional Comum Curricular. Conforme observamos na sessão anterior, possui um vazio representacional que não menciona diretamente a importância das textualidades indígenas para o Ensino Fundamental, especificando o ensino das culturas indígenas apenas para os anos iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

No tocante aos critérios de avaliação, observamos algumas especificidades entre os editais, a considerar o quadro abaixo:

Quadro 18: Critérios avaliativos do PNLD Literário 2021, 2023 e 2024

PNLD Literário 2021	PNLD Literário 2023	PNLD Literário 2024
a) Qualidade do texto e adequação temática ao gênero literário; b) Adequação temática no âmbito do Ensino Médio; c) Projeto gráfico-editorial e paratexto; d) Qualidade dos materiais digitais;	a) Qualidade do texto escrito e visual; b) Adequação de categoria, de tema e de gênero literário; c) Projeto gráfico-editorial; d) Qualidade dos recursos educacionais digitais;	a) Qualidade do texto; b) Adequação temática; c) Projeto gráfico- editorial; d) Material de apoio ao professor;

Fonte: Elaborado pelo autor com base em BRASIL (2019, 2021 e 2022)

A partir do PNLD Literário 2021, suprimiu-se o critério de “qualidade do Manual do Professor”, presentes nos editais anteriores (BRASIL, 2018a; BRASIL, 2018b) e insere-se uma nova categoria de “qualidade dos materiais digitais”, “qualidade dos recursos educacionais digitais” ou ainda “material de apoio ao professor”, presentes respectivamente nos editais do PNLD Literário 2021, 2023 e 2024. Os demais critérios repetem os editais anteriores e, como observamos, constituem objetos de interesse da política representacional.

¹⁸ Disponível em: <<https://pnld.nees.ufal.br/>>. Acesso em 04 jun. 2023.

Na versão do PNLD Literário 2021, o edital segue a perspectiva de leitura literária dos editais anteriores, com vistas a promover a formação do leitor-fruidor em contato com “a diversidade em suas múltiplas expressões por meio de uma interação eficiente – e gradativamente crítica – com a cultura letrada, sem descuidar da sua dimensão estética” (BRASIL, 2019, p. 94). Cabe destacar que a formação desse tipo de leitor é possibilitada em sua plenitude, quando o Direito à Literatura é efetivado, ou seja, quando possibilita-se a esse leitor ampliação do repertório literário para o desenvolvimento da reflexão e do pensamento crítico. O Direito à Literatura é uma condição inerente à formação desse leitor, que precisa beneficiar-se plenamente da experiência literária, a partir da oportunidade de se envolver e desfrutar da literatura em suas pluralidades de formas.

A garantia do Direito à Literatura Indígena é uma extensão do Direito à Literatura, a partir do reconhecimento da autodeterminação e da agência das comunidades indígenas em relação às suas expressões literárias. Em relação a tal aspecto, o edital contempla as mesmas percepções e critérios de qualidade do texto e de adequação temática do edital de 2018 (quadro 11), com vistas a promover seleções de obras que evidenciem as “vivências indígenas”.

É importante também considerar que os temas e enfoques temáticos dos Editais de 2021, 2023 e 2024 seguem o mesmo enfoque temático dos editais anteriores, conforme observa-se no quadro 12 da sessão anterior desta pesquisa. Ainda assim, amplia os critérios de diversidade temática, buscando a valorização de obras que contemplem a “vivência de mulheres” (BRASIL, 2019, p. 95). Contudo, é nítido que o edital leva em consideração tais aspectos, por força da legislação e à normas oficiais relativas à educação, que o governo precisa se adequar, conforme cita o Estatuto da Igualdade Racial - *Lei nº 12.288/2010*, bem como as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações étnico-raciais – *Lei 11.645/2008* (BRASIL, 2019, p. 51).

A partir dessa realidade, infere-se o quão importante foi a consolidação das políticas públicas do Estado brasileiro em relação a essas temáticas, mesmo que necessitem aprimoramento. Apesar do discurso anti-indígena evidenciado, o governo se vê obrigado nesse contexto a incluir a diversidade cultural desses povos, já que:

[É] possível hoje verificar a existência não apenas de diversas entidades indígenas especializadas na defesa de temas específicos (educação, saúde, propriedade intelectual, tecnologia, cultura, entre outras), mas também a aprovação de leis que entendem que as sociedades indígenas estão no contexto nacional para ficar e que, portanto, não se pode mais desqualificá-las, mas sim aceitá-las como sociedades

diferenciadas e que podem contribuir para o processo histórico nacional (MUNDURUKU, 2012, p. 223).

Dessa forma, o fortalecimento da legislação que foi “orquestrada pelo Movimento Indígena dos anos 2000” (MUNDURUKU, 2012, p. 224), evidencia o fortalecimento da política representacional indígena em alguns aspectos importantes. Mesmo que a *Lei 11.645/2008*, não garanta que o ensino da história e das culturas indígenas e afro-brasileiras sejam efetivadas sob o ponto de vista da *voz-práxis* desses povos, ela assegura um espaço institucional mais amplo para esses povos. Além disso, essa legislação fortalece constantemente o espaço cultural democrático do Estado brasileiro e transcende perspectivas ideológicas de governos.

Por isso, surge a necessidade de fortalecer os programas voltados para a formação leitora no país, com vistas a serem programas de fortalecimento da cultura do Estado brasileiro, visando a emancipação cidadã e o fortalecimento democrático. Portanto, é em decorrência a esse marco legal que o governo estabelece os critérios necessários para que as obras submetidas contemplem à construção da cidadania e ao convívio republicano, conforme expõe o quadro abaixo:

Quadro 19: Critérios que buscam contemplar o marco legal das políticas étnico-raciais na avaliação de obras

1	Estar livre de estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, de deficiência, religioso, assim como de qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de direitos humanos.
2	Promover positivamente a imagem de afrodescendentes e indígenas, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, ao longo da obra, com o intuito explícito de valorizar sua visibilidade e protagonismo social.
3	Promover positivamente a cultura e a história afro-brasileira, quilombola, dos povos indígenas e dos povos do campo, ao longo da obra, com o intuito explícito de valorizar seus saberes, conhecimentos, tradições, organizações, valores e formas de participação social.
4	Representar a diversidade social, histórica, política, econômica, demográfica e cultural do Brasil com o intuito explícito de subsidiar a análise crítica, criativa e propositiva da realidade brasileira.
5	Representar as diferenças sociais, históricas, políticas, econômicas, demográficas e culturais de outros povos e países com o intuito explícito de subsidiar a análise crítica, criativa e propositiva da realidade brasileira em comparação com o resto do mundo.

Fonte: Brasil (2019, p. 95)

É importante observar que esses critérios do quadro 18 não foram evidenciados nos editais anteriores. Tais critérios que sustentam o edital do ponto de vista legal, são essenciais para a construção de políticas públicas para a leitura literária, fundamentadas numa perspectiva democrática que assegura o Direito à Literatura Indígena. No entanto, como observamos nas seções anteriores deste capítulo, o marco legal brasileiro carece de um fortalecimento da política representacional, para que os povos indígenas não sejam alvos do

“folclorismo, modismo literário, e justificativas nacionalistas que em muito prejudicaram e distorceram” as histórias dos povos indígenas, como bem coloca Ely Macuxi (2018).

Na esteira dessa urgência, observamos que o edital do PNLD Literário 2021 contradiz o próprio marco legal das políticas étnico-raciais no Brasil, ao fortalecer critérios de vigilância que implicam diretamente no gerenciamento de representações e identidades do Circuito Regulatório da Leitura do governo. O mesmo edital que diz buscar contemplar uma seleção de obras “positivamente a imagem de afrodescendentes e indígenas”, estabelece nos critérios de adequação temática que “não serão aprovadas obras que contenham teor didático” ou “que contenham teor doutrinário, panfletário ou religioso” (BRASIL, 2019, p. 95).

Nesse aspecto, nota-se que essa redação anula totalmente os objetivos evidenciados pelo marco legal das políticas étnico-raciais, como aponta o quadro 18 anteriormente. Em perspectivas representacionais, não há de forma alguma como promover uma imagem positiva dos povos originários, dissociando as obras literárias de seu caráter didático, a partir da necessidade de contrapor e educar o público acerca do regime de representação racializado que foi relegado aos indígenas.

Dessa maneira, esse critério eliminatório reforça um mecanismo de controle que desqualifica as textualidades indígenas no processo avaliativo, se considerarmos que a Literatura Indígena Contemporânea constitui essencialmente um território educador, na medida em que a *voz-práxis* nesse campo estético está vinculada a “autoexpressão crítica, criativa, emancipatória, política e politizante” (DANNER *et al.*, 2018, p. 344). Portanto, esse critério eliminatório enquadra diretamente o mercado editorial, que está atento a esses processos e interessado em ter suas obras aprovadas pelo maior comprador de livros do país, que é o Estado brasileiro. Isso implica diretamente na formação do acervo contemplado pelo processo avaliativo desse edital, conforme expõe o quadro abaixo:

Quadro 20: Mapeamento de obras com temática indígena no Guia do PNLD Literário 2021

ACERVO	OBRA	AUTOR	TENDÊNCIA REPRESENTACIONAL
1	Robinson Crusoe	Daniel Defoe	Não-indígena
2	O Grumete e o Tupinambá	Carlos Caminha	Não-indígena
3	Sermões	Padre Antônio Vieira	Não-indígena
4	História da província de Santa Cruz	Pero Magalhães de Gandavo	Não-indígena
4	Rio de Sonhos	Maria Valéria Rezende	Indigenista
5	Expedição Vera Cruz	Ronaldo Luiz Souza	Indigenista
5	Iracema	José de Alencar	Indianista
6	Antologia de contos indígenas de ensinamento	Daniel Munduruku	Voz-práxis indígena
7	As feras cúmplices	Horário Quiroga	Não-indígena

8	Macunaíma em cordel	Adaptação da obra de Mario de Andrade	Indigenista
13	Atrás do Paraíso	Fernando Vilela	Indigenista
13	Lendas brasileiras	Câmara Cascudo	Indigenista
14	O surgimento da noite: mitologias Yanomami	Anne Ballester	Indigenista
14	Tratado da terra e gente do Brasil	Padre Fernão Cardim	Não-indígena
17	Mapinguari	Gabriel Góes	Indigenista
19	O mistério da estrela Vésper	Daniel Munduruku	Voz-práxis indígena
20	Poesia.Br	Sergio Cohn	Indigenista
21	Tomoromu, a árvore do mundo	Cristino Wapichana	Voz-práxis indígena

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no Guia Digital do PNLD Literário 2021

Considerando o último edital do PNLD Literário que contemplava o ensino médio em 2018, houve o aumento de uma obra oriunda de uma perspectiva representacional da voz-práxis indígena. Destaque para Daniel Munduruku, que desde a redemocratização do país, tem sido o principal porta-voz da Literatura Indígena Contemporânea nos programas do livro no Brasil. Nesta edição o edital contempla mais duas obras ao autor, sendo a *Antologia de contos indígenas de ensinamento* e *O mistério da estrela Vésper*. Além de Munduruku, observamos que Cristino Wapichana também possui uma obra contemplada pelo edital, intitulada *Tomoromu, a árvore do mundo*. É pertinente observar que desde o PNBE pouco se pluralizou as vozes indígenas, levando em conta a diversificada gama de escritores oriundos de diversas etnias e gêneros.

É pertinente destacar que o Guia Digital do PNLD Literário 2021 segue com a mesma rigidez do edital anterior, trazendo acervos já construídos conforme a conveniência das comissões do governo responsáveis por organizar o próprio guia. Os acervos ainda demonstram um desequilíbrio representacional, assim como observamos no edital que contemplava o Ensino Médio em 2020. No entanto naquele edital foram selecionadas apenas 5 obras de temática indígena, enquanto o edital do PNLD Literário 2021 aprovou um total de 527 obras, sendo 18 de temática indígenas. Desse total, apenas as três mencionadas estão ligadas à Literatura Indígena Contemporânea. Ao observarmos as tendências representacionais das obras não-indígenas, indigenistas e indianistas, notamos que o edital aprovou acervos com um não visto anteriormente de obras históricas pertencentes aos contextos de catequização durante a colonização indígena. Essas obras estão ligadas a difusão de imagens de controle que justificaram a domesticação dos indígenas, ao sobrepor os ideais cristãos ocidentais às cosmologias desses povos.

Entre elas, destaca-se a obra *Sermões*, do Padre Antônio Vieira. Os Sermões constituíram documentos importantes de caráter “político-místico”, conforme expõe Santos

(2015, p. 91). Nessa perspectiva, esses escritos possuíam um discurso estético que buscava persuadir os colonizadores a virem explorar as terras brasileiras e, conseqüentemente, catequizar os povos originários que aqui habitavam. Por isso, observa-se na obra uma construção discursiva e representacional repleta de imagens de controle que negam a razão cultural e a racionalidade dos povos originários, para que o projeto de evangelizar as culturas bárbaras do país colonizado atingisse seus plenos objetivos. A mesma perspectiva catequética é contemplada no *Tratado da Terra e Gente do Brasil*, de Padre Fernão Cardim, que retrata as culturas e identidades indígenas pelo ponto de vista ocidental.

É notório que os textos literários produzidos pelos jesuítas buscavam inserir no Circuito Cultural elementos estéticos que corroborassem com o domínio ocidental sobre as terras exploradas. Há nessas obras um cunho pedagógico responsável por embasar a missão civilizatória europeia. Rosa (2018), traz em sua pesquisa importantes elementos que constituem o caráter representacional da escrita literária nessas obras:

no plano imagético discursivo do século XVI, em que a ideia de pacificação é proliferada nos textos jesuítas e a conversão identificada como única saída para a possibilidade dos nativos existirem, está implícito um discurso de aniquilamento, em que o próprio “índio”, mesmo o inventado nas crônicas do “achamento”, deixa de existir para transitar entre três aspectos que deixarão seus rastros no imaginário nacional: ora sendo tratado como escravo, ora convertido à fé cristã ou simplesmente assujeitado (vencido), visão esta que vigorou por muito tempo na historiografia brasileira (ROSA, 2018, p. 265).

Nesse aspecto, as obras jesuítas não apenas possuíam um caráter pedagógico, como também foram um dos primeiros objetos estéticos que promoveu a aculturação dos povos indígenas através invasão território de visões e costumes ancestrais, como também expressa Werá (2018).

Outra obra danosa à política representacional é a *História da província de Santa Cruz*, de Pero Magalhães de Gandavo. Na obra, observa-se uma construção estética dos povos originários feita de forma extemporânea às perspectivas antropológicas desses povos. Há uma gama de imagens de controle e práticas representacionais que associam os indígenas a práticas representacionais negativas e desumanizantes. Embora Gândavo tenha escrito sobre os indígenas com certo interesse etnográfico, sua perspectiva é influenciada pela visão eurocêntrica da época, retratando-os como "selvagens" ou "bárbaros" em contraste com a cultura europeia. É importante considerar que essas descrições são limitadas e parciais, não refletindo necessariamente a diversidade e a complexidade das sociedades indígenas da época.

Cabe salientar que tais obras constituem valiosas fontes históricas para compreender a visão dos colonizadores sobre indígenas brasileiros no contexto ambientado em cada obra,

além de fornecerem reflexões acerca das interações entre os colonizadores europeus e as populações indígenas durante a colonização do Brasil. No entanto, essa dimensão crítica é possibilitada apenas quando os acervos são pluralizados, a partir da garantia do Direito à Literatura Indígena.

Para isso, é necessário munir o Circuito Regulatório da Leitura com mecanismos políticos que possibilitem inserir no Circuito Cultural objetos estéticos que concedam aos povos originários o direito de contrapor os regimes racializados de representação que estão presentes nessas obras. Isso significa possibilitar a inserção de uma “boa literatura” no Circuito Cultural que, nas palavras de Ely Macuxi (2018), representa uma literatura que vai “além dos estereótipos, do simbolismo e dos fins ideológicos produzidos em determinado período da história da literatura brasileira” (MACUXI, 2018, p. 57). Apenas dessa forma, essas obras fortalecerão a formação crítica e emancipatória do leitor.

Todavia, os acervos aprovados pelo edital, contrariam a perspectiva do Direito à Literatura Indígena, por possuir mecanismo que propiciaram a aprovação de textualidades indígenas em um número quantitativamente inferior ao número de obras de temática indígena que são extemporâneas à *voz-práxis* dos povos originários. Como apontamos na seção anterior, há a partir disso um desequilíbrio representacional que direciona ao Circuito Cultural uma disputa pelo mundo representado que descarta a perspectiva indígena sobre suas próprias questões identitárias e culturais. Isso se justifica, pois além das obras jesuíticas, há uma quantidade ainda maior de obras do cânone historiográfico brasileiro em relação ao edital do PNLD Literário 2018, que reificam sistemas representacionais equivocados, reduzindo a cultura indígena à práticas representacionais folclóricas, animais e/ou selvagens, fabricando um “índio” útil ao processo civilizatório ocidental. Esse é o caso das obras *Robinson Crusoe*, *Macunaíma* e *Iracema*, presentes também em outros acervos desde o PNBE.

Na esteira dessas problematizações apontadas, é possível inferir que o acervo constituído pelo governo Jair Bolsonaro para o Ensino Médio promove, em perspectivas representacionais, um retrocesso do Direito à Literatura Indígena quando comparado aos acervos anteriores para essa etapa de ensino. No tocante aos editais do PNLD Literário 2023 e do PNLD Literário 2004, as obras literárias ainda estão passando pelo processo de seleção, não sendo possível ter acesso aos acervos consolidados. Todavia, é importante destacar que os editais de 2023 e 2024, são os documentos que sucedem o discurso de “suavização dos livros” e a *Portaria nº 27, de 13 de janeiro de 2020*, de descarte de obras publicada pelo governo.

Nesse aspecto, mesmo sem acesso aos acervos, já é possível observar no edital de 2023 esses atos institucionais no Circuito Regulatório da Leitura desse governo. É perceptível, observando os critérios de seleção de obras, mudanças de redação sutis, que instituem um retrocesso grave para todo o marco legal supracitado no Edital de 2021, que expomos no Quadro 18 desta sessão. Apesar de repercutir as mesmas proposições temáticas e critérios observados nos editais anteriores, o documento que norteia a política de seleção de obras para os anos iniciais do Ensino Fundamental reforça a “neutralidade ideológica” que embasa o discurso anti-minorias do presidente da República.

Desde o PNLD Literário 2018, os editais continham regras claras de recusa a obras que vinculassem qualquer tipo de preconceito às pluralidades identitárias étnico-raciais, por força da legislação que foi consolidada desde a história da redemocratização do país. No entanto, no edital do PNLD Literário de 2023, há uma supressão na redação que torna esses critérios apenas avaliativos, e não eliminatórios, conforme observamos no quadro abaixo:

Quadro 21: Percurso da premissa de não discriminação nos editais do PNLD Literário

PROGRAMA	ANEXO DO EDITAL	CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO	TEXTO
PNLD Literário 2018	Anexo III, p. 32	Não serão selecionadas obras que [...]	[...] apresentem preconceitos, estereótipos ou discriminação de ordem racial, regional, social, sexual e de gênero, entre outros, tampouco aquelas que incitem a violência entre seres humanos ou contra outros seres vivos, em qualquer uma de suas diversas manifestações.
PNLD Literário 2020	Anexo IV, p. 50		
PNLD Literário 2021	Anexo VII, p. 95		
PNLD Literário 2023	Anexo III, p. 43	As obras observarão os princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano, devendo [...]	[...] Estar livre de preconceitos ou discriminações de qualquer ordem.
PNLD Literário 2024	Anexo VI, p. 76	Não serão selecionadas obras que [...]	[...] legitimem preconceitos, estereótipos ou discriminação de ordem racial, regional, social, sexual e de gênero, entre outros, tampouco aquelas que incitem a violência entre seres humanos ou contra outros seres vivos, em qualquer uma de suas diversas manifestações.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Brasil (2017a, 2017b, 2019, 2021, 2022).

É nítido que a redação desse critério avaliativo específico no edital do PNLD Literário 2023 constitui um retrocesso para a política representacional e para as perspectivas que fundamentam a garantia do Direito à Literatura Indígena. Isso revela uma descontinuação do

propósito do programa enquanto um programa de Estado, que deveria estar independente das perspectivas ideológicas do governo. Nesse aspecto, o Circuito Regulatório da Leitura do governo Jair Bolsonaro, não só desvirtua os princípios do programa, mas também o utiliza como instrumento para contemplar seu discurso anti minorias.

A nova redação, além de suprimir a premissa de não discriminação, abriu lacunas representacionais graves. Se mesmo anteriormente quando havia critérios claros de exclusão de obras que legitimavam discursos preconceituosos e discriminatórios, ainda houve aprovação de acervos danosos à *voz-práxis* indígena, a nova redação pode possibilitar uma destruição ainda maior para o Direito à Literatura desses povos. Portanto, o edital assume um enquadramento ideológico que compromete também o marco legal democrático, desprezando movimentos historicamente marginalizados.

Nota-se que a descontinuação dos propósitos do programa, nesse contexto, não acontece de forma drástica, mas com uma linguagem sutil, típica do aparato imperialista moderno. Tais lacunas representacionais não surgem por acaso, mas constitui parte do projeto ideológico do governo para a educação, uma educação nacionalista, livre de “vieses político-partidários e ideológicos”, que promovam “valores cívicos e o patriotismo”, como bem expressam outros princípios avaliativos do edital do PNLD Literário 2023 (BRASIL, 2021, pp. 43-44). Por constituir um projeto educacional baseado no desmonte e na sutil fragilização de critérios construídos e estabilizados na política cultural do Estado brasileiro, o governo de Jair Bolsonaro opera seu Circuito Regulatório da Leitura de forma a materializar a agenda ideológica presente em seu discurso. Mais do que conduzir essa agenda, o governo elege “a condução e o que ela vai propiciar” e também “sinaliza que tipo de gente quer formar”, como bem expressa Krenak (2018, p. 5).

Krenak (2018, p. 7) chama esse processo de “claquete do aparelho do Estado”. Isso significa dizer, na visão do intelectual indígena, que há uma mobilização dos aparelhos de vigilância desse Estado do controle, sempre que movimentos sociais obtêm espaço e interferem nos seus projetos imperialistas. Nesse caso em específico, há uma mobilização do Circuito Regulatório da Leitura, com fins de propagar, por meio do Circuito Cultural, um projeto ideológico que interfira diretamente no que minorias sociais vinham construindo de forma discursiva e esteticamente por meio de suas literaturas e textualidade.

Cabe destacar aqui que é nesse mesmo cenário que observamos movimentações no Congresso Nacional da bancada ruralista, que buscava pregar a censura de livros que

associasse o agronegócio à práticas de degradação ambiental¹⁹. Portanto, uma das maiores bancadas do Congresso Nacional, que dava sustentação política ao governo, buscava interferir no Circuito Cultural, de forma a garantir a inviabilização de um debate importantíssimo que vem causando a fragilização dos povos originários através da destruição da floresta, conforme relata Kopenawa (2015). Conforme o testemunho do indígena Yanomami, “essa política não passa de falas emaranhadas. São só palavras retorcidas daqueles que querem nossa morte e se apossar de nossas terras” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 407). Como resultado, observa-se a política da negação do direito da constituição crítica, da formação cidadã e, sobretudo, da negação do Direito à Literatura Indígena, questões materializadas na formulação do próprio acervo do edital do PNLD Literário 2023.

Diversas entidades representativas da sociedade civil repudiaram a política representacional do governo que afeta diretamente o programa. Destacamos aqui o manifesto da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALPB), que propõe uma reformulação direta desses retrocessos:

O referido edital significa, a um só tempo, a negação e a destruição dos critérios de instrução, avaliação e divulgação dos livros didáticos construídos e conquistados a partir de longo debate acadêmico e de um denso diálogo democrático entre as áreas envolvidas. Trata-se de um retrocesso histórico do papel dos livros didáticos na educação básica brasileira, eliminando uma série de dimensões sociais, políticas e culturais consolidadas há muito tempo nos ambientes escolares e de gestão do ensino no Brasil. Ainda, neste edital, percebe-se uma perda significativa dos aspectos formais e progressistas dos livros didáticos, resultando na fragilização de princípios imprescindíveis para a construção da cidadania e da democracia nos ambientes escolares (registre-se que, em 114 páginas do edital, a palavra/conceito “democracia” aparece apenas uma vez) (ALPB, 2021, p. 1).

Nesse sentido, notamos que não é necessário uma total repaginação profunda no programa para que ele seja descontinuado. O Circuito Regulatório da Leitura no governo de Jair Bolsonaro promoveu uma descontinuação de premissas essenciais que tornaram o PNLD um importante instrumento político de promoção da qualidade da educação no Brasil. No aspecto relacionado à política cultural de leitura, há um aprofundamento da crise representacional que já apontava sinais preocupantes desde o Circuito Regulatório da Leitura no governo de Michel Temer, quando comparamos com o PNBE.

Essa problemática fez com que as entidades representativas articulassem uma ação judicial exigindo reparação a ilegalidade e as perspectivas que afrontavam o marco legal conquistado pelos movimentos sociais, inclusive indígenas, na luta por humanização e pela

¹⁹ Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2021/02/17/ruralistas-lancam-campanha-contra-livros-didaticos-com-criticas-ao-agronegocio>>. Acesso em 06 jun. 2023.

articulação que “obrigou o país a aceitar a presença definitiva” desses povos na “terra ancestral” (MUNDURUKU, 2012, p. 211). Como resultado, a justiça determina que o governo volte a incluir nos editais do PNLD o critério eliminatório que pressupõe a exclusão e a retirada dos acervos de obras que violam o direito de minorias²⁰.

O edital do PNLD Literário 2024 já contempla essa determinação legal, conforme nota-se no Quadro 20. Isso corrobora com os argumentos que apontamos anteriormente ao nos referirmos à necessidade de continuar buscando meios de fortalecimento aos nossos marcos legais. As análises representacionais do Circuito Regulatório da Leitura em cada governo reforça ainda mais esse argumento, pois apesar de termos historicamente construído um marco legal que proporcionou uma abertura maior da sociedade brasileira em relação à convivência com os povos originários, ainda há lacunas nesses documentos que precisam ser reconstruídas para que o Direito à Literatura Indígena seja realmente efetivado.

Dado o distanciamento do programa na ruptura dos fundamentos representacionais que são fundamentais na garantia do Direito à Literatura Indígena em relação ao PNBE, apontamos como fundamental a vigilância permanente e articulada sobre essas políticas. Apesar dos acervos do PNLD Literário 2023 e 2024 ainda não terem sido consolidados, em breve o Circuito Cultural será inundado com objetos culturais oriundos de um Circuito Regulatório da Leitura que buscou negar o mundo representado às minorias étnicas, raciais e sociais, como os povos originários. Portanto, precisaremos continuar resistindo e desenvolvendo epistemologias críticas às formulações imperiais, a fim de reforçar diálogos interculturais e fomentar uma emancipação cidadã baseada no respeito à soberania e na luta ancestral dos povos indígenas.

²⁰ Disponível em: < <https://generoeducacao.org.br/pnld-decisao-da-justica-determina-exclusao-de-livros-didaticos-que-violem-direitos-humanos/>>. Acesso em 06 jun. 2023.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao findar dessa pesquisa, retomamos ao nosso principal questionamento: afinal, as atuais diretrizes de Estado para o fomento à leitura literária para a Educação Básica, através do PNLD, estão alicerçadas a qual projeto político de disputa simbólica pelo mundo representado no que diz respeito aos povos indígenas/ originários?

Com vistas a contemplar a pergunta que originou os objetivos dessa pesquisa, a tessitura do percurso até então realizado, originou resultados significantes que respondem satisfatoriamente aos objetivos elencados. Contudo, numa realidade marcada pela constante reformulação do imperialismo, enquanto mecanismo colonial moderno que estrutura as experiências indígenas, é essencial uma constante vigilância coletiva acerca dos projetos representacionais que agenciam os povos indígenas a um objeto de interesse político e econômico do Estado. Como Hall (2012) afirma, o campo representacional não é estático, ele acompanha as tendências emergentes dos padrões construídos hegemonicamente por cada modelo de sociedade.

Conforme observamos esse aspecto desde o capítulo 1, nota-se que a representação constitui um campo epistemológico valiosíssimo na disputa simbólica pelo mundo representado. A partir das discussões levantadas, podemos apontar que o campo representacional é, para os povos indígenas, um espaço de sobrevivência. Isso se justifica, pois o domínio histórico desse campo foi um fator imprescindível para a colonização e para o sucesso do projeto imperialista que dizimou diversas etnias e vem desarticulando a soberania antropológica desses povos. Nesse desdobramento histórico, não haveria colonização e nem mesmo consolidação do projeto imperialista sem que o Ocidente conseguisse cooptar o campo representacional e fabricar, a partir de seus dispositivos de poder, sistemas representacionais que justificassem a exploração e o subdesenvolvimento intencional dos espaços dominados.

Por isso, manter a hegemonia do ato representativo sempre foi uma estratégia importante para o gerenciamento da vida pública. Nessa articulação imperial, por serem considerados um empecilho ao avanço do processo civilizatório ocidental na defesa de suas terras e de suas próprias organizações comunitárias, os povos originários constituíram um dos alvos principais da estrutura representacional fabricada pelo Ocidente. Essa estrutura representacional é complexa e, como bem observamos a partir dos pressupostos de Hall (2012), ela constitui a dimensão ideológica responsável por perpetuar, até os dias atuais, padrões de violência e de dominação que concederam capilaridade ao imperialismo na tessitura social e nas próprias instituições do Estado.

No tocante à completude dessa estrutura representacional, notamos que ela possui um *modus operandi* específico, como bem exploramos no capítulo 1: a) Ela se constrói a partir da negação do indígena enquanto indivíduo. Indivíduo esse que não possui racionalidade, organização social e/ou epistemológica; b) Essa negação fixou uma carga simbólica negativa que atribuiu às suas singularidades antropológicas dos povos originários paradigmas de interpretação que, a partir da visão ocidental, reduziu as culturas desses povos a práticas representacionais ligadas aos processos de construção da alteridade e exclusão, estereotipagem, fantasia e fetichismo (HALL, 2012); c) Por sua vez, essas práticas representacionais constituem os sistemas de representação desses povos que foram historicamente inseridos no Circuito Cultural, com fins de validar a matriz colonial de poder e manter uma estrutura social que dê conta das necessidades do capitalismo.

A partir dos resultados encontrados por essa pesquisa desde o primeiro capítulo, nota-se que a literatura constituiu-se como um suporte artístico e estético importante para transição desses sistemas que difundiram um regime racializado de representação e espetacularizam os povos originários no Circuito da Cultura. A produção literária, inclusive, funcionou como uma sofisticada ponte de extensão para concretizar o avanço do imperialismo na modernidade, onde os dispositivos de extermínio apoderaram-se da linguagem e do campo estético para perpetuar o epistemicídio. Esse assassinato por meio do campo representacional estético, como pudemos observar, aconteceu não apenas por meio de uma fabricação colonial e pitoresca do “índio”, como também a partir da negação do direito à palavra, ou seja, a partir de mecanismos que invalidaram as epistemologias indígenas e negaram o pertencimento dos saberes ancestrais no Circuito Cultural.

Nesse desdobramento, é importante perceber que a representação constitui-se um espaço que estrutura as experiências indígenas em duas vertentes importantes para o imperialismo. A primeira vertente consiste no processo de “indianização”, ou seja, a conversão do indígena em um objeto estético útil às expectativas imperialistas. Trata-se, portanto, de uma experiência colonial moderna que sutilmente nega a humanidade desses povos. Como resultado desse processo, a imagem pública do indígena é convertida em um símbolo estético de um “índio”, figura animalizada, folclórica, mítica e/ou heroica, que representa a antítese da autodefinição soberana desses povos quando narra suas cosmologias, crenças, perspectivas de vida e concepções de mundo.

Esses produtos estéticos estão imersos, como pudemos observar, nos mais diversos escritos indianistas, indigenistas e de informação, que configuraram-se na historiografia literária brasileira como elementos importantes do cânone colonial universalizante. Por essa

perspectiva de literatura universal ser uma imposição histórica colonial (BASTOS, 2008), os discursos estéticos sobre o indígena presente nessas obras prevaleceram na disputa simbólica pelo mundo representado e corroboraram para uma imagem pública extemporânea às perspectivas dos próprios povos originários. Essa perspectiva universalizante expõe a segunda vertente do campo representacional, que compreende os mecanismos utilizados hegemonicamente para controlar o que entra e o que deve ser apagado do Circuito Cultural.

O Movimento Indígena Brasileiro, sem dúvidas, foi um dos principais expoentes contraculturais que revelaram o incômodo desses povos frente a essa negação histórica a qual foram submetidos. Na esteira desse movimento, a Literatura Indígena Contemporânea surge reivindicando o direito desses povos ao exercício ficcional, ou seja, o direito de inserirem suas textualidades estéticas no Circuito Cultural e tornar pública a *voz-práxis* indígena e, consequentemente, a sua autoexpressão estética, política e cultural, como bem coloca Dorrico (2018). Por isso, a partir da finalidade de desautorizar e confrontar esses sistemas de representação racializados, os povos originários apropriaram-se da escrita ocidental hegemônica como alternativa de sobrevivência, conforme bem coloca em seus escritos a intelectual indígena Graça Graúna (2013). Essa apropriação é crítica e busca deslocar visões consagradas pela hegemonia representacional para legitimar o etnocídio ao qual foram submetidos durante séculos.

No entanto, como observamos a partir argumentos de Smith (2018), a linguagem do imperialismo está em ininterrupta reformulação com finalidade de adequar-se às necessidades de manutenção do seu domínio em cada realidade histórico-social, como também está constantemente refinando suas estratégias de capilaridade nas sociedades ocidentalizadas. Por isso, cabe afirmar que o *modus operandi* imperialista modificou-se historicamente, mas sua capacidade de autofortalecimento continua estruturando violentamente as experiências culturais indígenas na sociedade brasileira.

Com os resultados observados nos capítulos 2 e 3, inferimos que o imperialismo encontra nas políticas culturais do Brasil um espaço de excelência para constituição do seu domínio simbólico, tenho em vista a fragilidade dos programas de Estado em suas constantes descontinuações e rupturas. No caso dos programas do livro e formação leitora como políticas culturais no país, observamos que o Estado brasileiro adota desde seus princípios agendas internacionais que não priorizam as necessidades geoculturais locais, importando a racionalidade imperial para as suas próprias instituições.

Como observamos também nos capítulos 2 e 3, ao mesmo tempo que tais programas possuem uma extensão forte na formação da sociedade brasileira, eles não foram fortalecidos

suficientemente de modo a atender às necessidades emancipatórias de formação cultural de um país intercontinental, que possui diversidade cultural como característica base dos seus territórios. Desde a criação dos programas nacionais do livro, por meio do Instituto Nacional do Livro (INL) no Estado Novo, observa-se a conversão desses programas de Estado, em programas de governo. Nesse contexto, os objetivos dessas políticas culturais são desvirtuadas das suas finalidades, com vistas a atender as demandas de cada governo na instauração de uma agenda ideológica alheia ao progresso social e ao respeito à soberania das comunidades tradicionais dos povos originários.

Como resultado, nota-se que o imperialismo é uma racionalidade de dimensão produtora de subjetividades. Uma vez engendrado nas políticas culturais do Estado brasileiro, nota-se seu caráter interventor na fabricação de subjetividades homogêneas que atendam seu modelo ideal de sociedade. Nessa perspectiva, os indígenas soberanos e guardiões de suas singularidades antropológicas precisaram dar espaço ao “índio”, objeto fabricado e convertido aos interesses de cada governo. De forma a contemplar essa formação cultural homogeneizante, o campo representacional foi modulado pelas políticas nacionais de formação leitora, e a literatura foi tomada como suporte estético catequizante, que inseria no Circuito Cultural sistemas representacionais que propagavam uma versão nacionalista e integracionista desse “índio” romântico e ideal.

Como nota-se nos resultados levantados dos documentos analisados, a padronização dos livros nessas perspectivas, começa no Estado Novo e amadurece nos atos institucionais do Regime Militar. Nesses contextos, o Estado brasileiro fomentou iconografias específicas e utilitárias a interesses extemporâneos às demandas culturais dos povos originários. Esse utilitarismo impôs à literatura e a própria produção artística e intelectual, parâmetros universalizantes que fomentaram a produção de cânones que publicitavam sistemas de representação que castraram o protagonismo cultural indígena e a autodefinição público-política desses povos.

Em ambos os contextos autoritários, notamos o fomento de obras que exaltavam o processo civilizacional do Ocidente e personagens históricos que foram protagonistas da colonização e do extermínio das comunidades tradicionais, como também à iconografia nacionalista. Ao mesmo tempo, notamos a perseguição direta à toda produção estética que fosse desvinculada da política integracionista desses contextos históricos, a partir da censura e do descarte dessas obras à fogueira. Isso impactou diretamente o mercado editorial e o Direito à Literatura da sociedade nacional, através do cerceamento do processo de humanização,

vinculado ao impedimento da nação fruir esteticamente as diversas manifestações culturais de todos os povos.

Com o fim desses regimes autoritários, o processo de redemocratização difundiu também uma perspectiva de democratização da leitura. Apesar dos avanços do Movimento Indígena Brasileiro em inserir a pauta de proteção aos povos originários na Constituição Federal de 1988, notou-se um enorme contraste entre o que estava prescrito na nossa Carta Magna e o que era colocado em prática pelas políticas de Estado. Isso acontece pois apesar de transcendermos regimes autoritários como o do Estado Novo e o Militar, a capilaridade do imperialismo permanece ainda mais robusta nas instituições nacionais por meio do neoliberalismo.

Essa nova linguagem imperial adotada como vertente econômica que guiava as políticas do Estado brasileiro, difundiu uma ideia falaciosa de liberdade individual privada. No entanto, insere na nossa realidade um modelo de sociedade do controle ainda mais eficaz. A censura direta observada anteriormente cede espaço para um controle velado do campo representacional, que trouxe desdobramentos impactantes para as políticas culturais voltadas para a difusão da leitura e, conseqüentemente, para as culturas e identidades indígenas que continuaram sendo consideradas empecilhos da sociedade moderna.

Como consequência, o mito da democratização da leitura é difundido por meio da mudança da roupagem dos programas do livro. Mesmo com o surgimento de programas importantes como o PNBE e PNLD, o cenário de desvio de finalidades dos programas do livro no Estado Novo e no Regime Militar se repetem através das rupturas, e descontinuidades de ações importantes desses programas, com pretensões governistas de atender agendas econômicas internacionais, ou até mesmo de concretizar agendas ideológicas de interesses próprios do governo ou de grupos hegemônicos.

Nos resultados obtidos nos capítulos 2 e 3, observamos que a assimilação econômica às políticas culturais voltadas para leitura, atribui ao Estado brasileiro um papel de comprador de livros. Nesse cenário, observou-se que a expansão dos programas do livro cresceu apenas em extensão e, a princípio, o Estado brasileiro preocupava-se com a quantidade de distribuição de obras e não com a qualidade da formação leitora.

Na esteira dessa perspectiva, notamos que o Estado só passa a considerar as textualidades indígenas nos acervos distribuídos para a formação de leitores nas escolas apenas em 1999 através do PNBE, quase 10 anos após a redemocratização. Pouco a pouco, o PNBE foi aumentando em seus acervos a quantidade de textualidades indígenas, em um cenário que houve concessões na agenda social e até fomentou editais específicos de temática

indígena como o PNBE Temático. No entanto, frente a essas concessões representacionais no Circuito Cultural, vivenciamos mais uma ruptura nas políticas culturais, dessa vez com a extinção do programa.

Com essa ruptura, concluímos que a dinâmica imperialista refinou-se ainda mais. Em substituição ao PNBE, o governo inaugurou o PNLD Literário no argumento de “democratizar” ainda mais o processo de escolha das obras literárias, já que dessa vez incluíam os docentes no processo de escolha. No entanto, o que aconteceu foi o aumento dos acervos em benefício do mercado editorial, atribuindo-se ainda mais um modelo mercadológico ao processo de escolha. Por sua vez, o processo de escolha seguiu uma perspectiva de controle ainda mais acentuada, tendo em vista que os editais consolidaram um Circuito Regulatório da Leitura, que buscava manter a vigilância sobre as obras desde a pré-seleção, até o momento de escolha e mediação dessas obras dentro do Circuito Cultural, a partir da padronização dos manuais pedagógicos.

No contexto geral de ambos os programas, o Direito à Literatura indígena foi colocado à prova das decisões políticas de cada governo. No PNBE, apesar do importante fomento a algumas textualidades indígenas, notamos uma falta de articulação entre o que coloca-se no edital e o que é posto em prática nos acervos que foram direcionados às escolas. É durante o contexto de transição do PNBE que surge a Lei 11.645/08, que obriga o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas. No entanto, concluímos também que há lacunas na lei, assim como nos próprios editais do PNBE que não garantem que esse ensino seja efetivado sob a perspectiva dessas comunidades tradicionais. Ilustrando esse argumento, a análise detalhada dos acervos no capítulo 2 comprovam que em termos representacionais, as narrativas indianistas, indigenistas ou de formação, se sobrepõem a *voz-práxis* dos povos originários nesta política de leitura do Estado. Portanto, acreditamos que sejam necessárias reformulações e melhorias na própria lei, de forma que garanta o direito à literatura dos povos originários.

No contexto do PNLD Literário, observamos não apenas a manutenção dessa perspectiva representacional, como ainda a negação do marco legal e, recentemente, tentativas de cerceamento pleno do Direito à Literatura Indígena. No governo Temer, houve publicações de editais que resultaram no apagamento de textualidades indígenas nos acervos de algumas etapas do Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que esses editais aprovaram um número ainda maior que o PNBE de obras oriundas de tendências representacionais extemporâneas às perspectivas indígenas. Já no governo Bolsonaro, os editais publicados do PNLD Literário promoveram um desmonte de critérios já consolidados que garantiam uma seleção de acervos

mais próxima do marco legal conquistado pelos povos originários e outras comunidades tradicionais.

Como analisamos no PNLD Literário, vivenciamos um contexto recente onde a lógica imperialista aproximou o Estado brasileiro de políticas da censura típicas de um contexto relacionado aos períodos autoritários do Estado Novo e do Regime Militar, conforme bem observamos no capítulo 3 com a portaria que promovia o descarte de obras incompatíveis com o discurso do governo. Isso nos mostra a urgência de instâncias democráticas que fortaleçam as políticas culturais, de forma que o atual PNLD Literário concretize-se como um programa que não seja conveniente ao governo, mas que contemple a emancipação cultural da nação brasileira.

Isso se justifica, pois mesmo com o surgimento da Literatura Indígena Contemporânea, o Direito à Literatura Indígena configurou-se nesses contextos como uma possibilidade utópica, distante e difícil para a sociedade brasileira. Falamos de sociedade brasileira, pois o Direito à Literatura dos povos originários não deveria ser apenas uma demanda do Movimento Literário Indígena, como também uma necessidade humana de formação da nossa nação. Não há formação nacional ou um conceito de desenvolvimento humano e coletivo, sem termos acesso à produção intelectual e a *voz-práxis* das culturas originárias desse território.

Logo, o direito de fruir as textualidades dos povos originários está ligado tanto ao respeito desses povos contestarem o regime racializado de representação que dizimou suas culturas e desrespeitou a soberania identitária ancestral, como também a possibilidade da sociedade brasileira ocidentalizada humanizar-se. Humanização essa necessária para que possamos transcender a lógica imperial e reconfigurar a racionalidade colonial presente na nossa tessitura social.

Nesse sentido, apontamos a necessidade de pesquisas que deem continuidade a investigação das premissas representacionais que deslegitimam a conquista dos direitos humanos, que perpassam pelo Direito à Literatura como bem nos afirma Antonio Candido (2011). Os resultados da política cultural difundida pelos últimos editais do PNLD Literário, que nos distanciou ainda mais dessa premissa ainda não nos foram revelados, tendo em vista que a formulação dos acervos e o processo de seleção das obras ainda está em andamento. Por isso precisaremos de mais pesquisas que investiguem a extensão desses editais não só na constituição representacional dos acervos, como na formação dos leitores e dos formadores de leitores que são limitados ao Direito à Literatura Indígena.

REFERÊNCIAS

ABRELIVROS. Associação Brasileira de Livros e Conteúdos Educacionais. **PNBE 2003 – resultado final**. Disponível em: <<https://abrelivros.org.br/site/pnbe-2003-resultado-final/>>. Acesso em 17 mar. 2023.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AFFONSO, Júlia. **Governo Bolsonaro corta verba de livro didático e atrasa compra para 12 milhões de alunos**. O Estadão, São Paulo, 7 nov. 2022. Disponível em: <<https://referenciabibliografica.net/a/pt-br/example/index/abnt/newspaper-article>>. Acesso em 10 nov. 2022.

ALENCAR, José de. **Iracema**. 24. ed. São Paulo: Ática, 1991. (Bom Livro).

ALENCAR, José de. **O guarani**. 20ª ed., São Paulo: Ática, 1996 (Bom Livro).

ALMEIDA, Érica Terezinha Vieira da. **O avanço das agendas neoliberal e neoconservadora e o processo de desdemocratização no Brasil contemporâneo**. Revista Goitacá, v. 1, n. 2, p. 1-22, jul-dez/ 2022. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistagoitaca/article/view/55893/33636>>. Acesso em 25 mai. 2023.

ALPB. Associação de Linguística Aplicada do Brasil (2021). **Manifesto referente ao Edital de Convocação nº 1/2021 Programa Nacional do Livro Didático (CGPLI PNLD 2023)**. Disponível em: < <https://profscontraoesp.org/2021/05/07/manifesto-referente-ao-edital-de-convocacao-no-1-2021-programa-nacional-do-livro-didatico-cgpli-pnld-2023/>>. Acesso em 06 jun. 2023.

AMARAL, Ana Paula Taigy do; SOUTO, Rinah de Araújo. Direito à literatura indígena e a pluralização do cânone: um diálogo a partir da concepção de Cândido. **Revista Leia Escola**. Vol. 22. N. 1. Abril 2022. ISSN: 2358-5870.

ANDRADE, Mário de. **Macunaíma**: o herói sem nenhum caráter. Edição crítica de Telê Porto Ancona Lopez. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

ARQUIVO GUSTAVO CAPANEMA 7 set. 1934-1, Rio de Janeiro (Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – Fundação Getúlio Vargas).

ARQUIVO GUSTAVO CAPANEMA 7 set. 1934-1. Seção de Publicações 1939, Rio de Janeiro (Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – Fundação Getúlio Vargas).

BARBALHO, Alexandre. Políticas culturais no Brasil: identidade e diversidade sem diferença. In: RUBIM, Antônio Albino Canelas; BARBALHO, Alexandre (orgs). **Políticas culturais no Brasil**. Organização Antonio Albino Canelas Rubim. Salvador : Edufba, 2007.

BASTOS, Hermenegildo. **O que vem a ser a representação literária em situação colonial**. In: LABORDE, E.; J. V. C. (Org.). Em torno a integração. Brasília. EdUnb, 2008.

BELTRÃO, Hyonara Gomes; *et al.* O “dia do índio” e a apropriação cultural na educação infantil. **Revista Latino-Americana de Estudos Científico** – RELAEC. V. 03, N.14 Mar./Abr. 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/37908>>. Acesso em 18 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Cultura. Departamento Nacional do Livro. **A carta de Pero Vaz de Caminha**. Disponível em: <http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/livros_eletronicos/carta.pdf>. Acesso em 26 de jul. 2022.

BRASIL. **Carta Régia de 24 de março de 1819**. Manda promover a civilização dos Índios denominados Caypóz. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/carta_regia/crtr-24-3-1819.htm>. Acesso em 13 out. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto-lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937**. Cria o Instituto Nacional do Livro. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del093>. Acesso em 9 nov. 2022.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de Dezembro de 1938. **Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-norma-pe.html>>. Acesso em 10 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto-lei nº 1.915, de 27 de dezembro de 1939**. Cria o Departamento de Imprensa e Propaganda e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1915-27-dezembro-1939-411881-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 07 fev. 2023.

BRASIL. Decreto nº 53.884, de 13 de Abril de 1964. **Extingue o Instituto Superior de Estudos Brasileiros**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53884-13-abril-1964-394176-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 07 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto-lei nº 1.077 de janeiro de 1970**. Dispõe sobre a execução do artigo 153, § 8º, parte final, da Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decretolei/19651988/del1077.htm#:~:text=DECRETA%3A,sejam%20os%20meios%20de%20comunica%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em 07 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 68.728/1971**. Provê sobre a política do livro técnico e do livro didático e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 11/6/1971, Página 4458. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-68728-9-junho-1971-410492-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 18 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/8/1971, Página

6377. Disponível: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 18 fev. 2023.

BRASIL. Casa Civil. **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/16001.htm>. Acesso em 31 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto 91.542, de 19 de agosto de 1985.** Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 20/8/1985, Página 12178. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-ago-fev-sto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=1%C2%BA.,Art.>>. Acesso em 18 fev. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. LDB – Leis de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9.394 de 1996.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein_9394.pdf>. Acesso em 23 jun. 2023.

BRASIL. **Portaria n.º 584, de 28 de abril de 1997.** Ministério da Educação. Institui o Programa Nacional Biblioteca da Escola. Diário Oficial em 29/04/97, Seção I, página 8.519. Disponível em: <<https://abrelivros.org.br/site/portaria-no-584-de-28-de-abril-de-1997/>>. Acesso em 15 mar. 2023.

BRASIL. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm >. Acesso em 10 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Edital de convocação para inscrição de coleções de obras de literatura para alunos de 4ª. e 8ª. séries do Ensino Fundamental e de literatura e informação para alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, no processo de avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE/2003.** Brasília, 09 de maio de 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de Convocação para Inscrição de Obras de Literatura no Processo de Avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2005.** Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/index.php/downloads/bibliotecaescola/346editalpnbe2005/download>>. Brasília, 2004. Acesso em: 16 mar. 2023.

BRASIL. Portal do Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca na Escola 2006 – Obras selecionadas.** Brasília: MEC, 2006a. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13910&Itemid=>. Acesso em 17 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de Convocação para Inscrição de Obras de Literatura no Processo de Avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2006.** Disponível em:

<<http://www.fn.de.gov.br/index.php/downloads/bibliotecaescola/349-editalpnbe2006/> download> Brasília, 2005. Acesso em 17 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de Convocação para Inscrição de Obras de Literatura no Processo de Avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2008**. Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/index.php/downloads/bibliotecaescola/321editalpnbe2008/download>>. Brasília, 2007. Acesso em 17 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE):** leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras / Secretaria de Educação Básica, Coordenação-Geral de Materiais Didáticos; elaboração Andréa Berenblum e Jane Paiva. – Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. Portal do ministério da educação. **Programa Nacional Biblioteca na Escola 2008 – Obras selecionadas**. Brasília: MEC, 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/acervos>>. Acesso em 17 mar. 2023.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. 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”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em 10 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de Convocação para Inscrição de Obras de Literatura no Processo de Avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2010**. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/index.php/downloads/bibliotecaescola/324editalpnbe2010/download>>. Acesso em: 17 mar. 2023.

BRASIL. Portal do Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca na Escola 2010 – Obras selecionadas**. Brasília: MEC, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13913&Itemid=>. Acesso em 17 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de Convocação para Inscrição de Obras de Literatura no Processo de Avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2011**. Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/index.php/arq-biblioteca-da-escola/3954editalpnbe2011/download>>. Acesso em 19 mar. 2023.

BRASIL. Portal do Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca na Escola 2011 – Obras selecionadas**. Brasília: MEC, 2011a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13913&Itemid=>. Acesso em 19 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de Convocação para Inscrição de Obras de Literatura no Processo de Avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2012**. Brasília: MEC,

2011. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/arq-biblioteca-da-escola/5244edita1pnbe2012/download>>. Acesso em 19 mar. 2023.

BRASIL. Portal do Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca na Escola 2012 – Obras selecionadas.** Brasília: MEC, 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13913&Itemid=>>. Acesso em 19 mar. 2023.

BRASIL. Portal do Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca na Escola 2012 – Obras selecionadas.** Brasília: MEC, 2013a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13992&Itemid=>>. Acesso em 19 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de Convocação para Inscrição de Obras de Literatura no Processo de Avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2013.** Brasília: MEC, 2013. Disponível em: < <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3980-edital-pnbe-2013>>. Acesso em 19 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação para inscrição e seleção de obras de Referência para o Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE temático 2013.** Brasília: MEC, 2013b. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=13211&Itemid=>>. Acesso em: 19 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº. 5, de 24 de janeiro de 2014.** Divulga o resultado da avaliação pedagógica das obras inscritas para o Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE Temático 2013. Disponível em: < <https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/118-biblioteca-da-escola?download=8699:resultado-da-avaliacao-pnbe-tematico-2013>>. Acesso em 19 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017.** Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Diário Oficial da União - Seção 1 - 19/7/2017, Página 7. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>>. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 13.696, de 12 de julho de 2018.** Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13696.htm>. Acesso em 13 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (2018a). **Edital de convocação nº 02/2018 – CGLPI.** Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras literárias para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2018 literário. Disponível em: < <https://cbl.org.br/wp-content/uploads/2022/05/EDITAL-PNLD-2018-LIT-3-RETIFIC.-04.06.2018.pdf>>. Acesso em 7 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (2018b). **Edital de convocação 01/2018 – CGPLI**. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2020. Disponível em: < <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2020>>. Acesso em 7 jun. 2023

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

BRASIL. **Lei nº 13.844 de 18 de junho de 2019**. Estabelece a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios. DOU de 18.6.2019 - Edição extra. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13844.htm>. Acesso em 13 out. 2022.

BRASIL. **Medida Provisória 870, de 1º de janeiro de 2019**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 3 jan. 2019. Edição extra nº 2A. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Mpv/mpv870.htm>. Acesso em 13. out. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019**. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções de confiança do Ministério da Educação. Disponível em: < <https://www.conjur.com.br/dl/decreto-9465-janeiro-2019-ensino-militar.pdf>>. Acesso em 13 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (2019). **Edital de convocação nº 03/2019 – CGPLI** edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2021. Disponível em: <[https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/EDITAL_PNLD_2021_CONSOLIDADO_13 ___ RETIFICACAO_07.04.2021.pdf](https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/EDITAL_PNLD_2021_CONSOLIDADO_13___RETIFICACAO_07.04.2021.pdf)>. Acesso em 7 jun. 2023.

BRASIL. Secretaria de Estado da Educação de Rondônia. **Memorando-circular nº 4/2020/SEDUC-DGE**. Rondônia, RO: 6 fev. 2020. Disponível em: <[https://s2.glbimg.com/X6EikwtBoxV27_gWYU3T3Xj88Q=/0x0:536x832/984x0/smart/filters:strip_icc\(\)/i.s3.glbimg.com/v1/AUTH_59edd422c0c84a879bd37670ae4f538a/internal_photos/bs/2020/4/K/8TeKpVQyAhhbHAaxPhNeQ/f94a1cf0-ca35-420b-a0cb-3914253a2bc6.jpg](https://s2.glbimg.com/X6EikwtBoxV27_gWYU3T3Xj88Q=/0x0:536x832/984x0/smart/filters:strip_icc()/i.s3.glbimg.com/v1/AUTH_59edd422c0c84a879bd37670ae4f538a/internal_photos/bs/2020/4/K/8TeKpVQyAhhbHAaxPhNeQ/f94a1cf0-ca35-420b-a0cb-3914253a2bc6.jpg)>. Acesso em 01 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 27, de 13 de janeiro de 2020**. Diário oficial da União (DOU), 15/1//2020, Edição 10, Seção 3, Página 25.

BRASIL. Ministério da Educação (2021). **Edital de convocação nº 01/2021 – CGPLI** edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2023. Disponível em: < https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2023-1/Edital_PNLD_2023___2__Retificacao_08_07_2021.pdf>. Acesso em 7 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (2022). **Edital de convocação nº 01/2022** – CGPLI edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2024-2027. Disponível em: < <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/pnld-2024-2027/EditalPNLD2024.pdf>>. Acesso em 7 jun. 2023.

BÚFALO, Katia Silva. **Políticas públicas para a leitura: a mercantilização da educação**. Dissertação (mestrado) – Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2018. Disponível em: <<https://www.ppedu.uel.br/pt/mais/dissertacoes-teses/dissertacoes/category/7-2018?download=30:bufalo-katia-silva>>. Acesso em 19 mar. 2023.

CARVALHO, E. M. D. S.; SANTOS, R. L. D. **Literatura indígena: entre memórias**. Educação em Revista, v. 39, p. e38419, 2023. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/t89qs8VFNXD66bM5Jg3NM5J/abstract/?lang=pt#ModalHocite>>. Acesso em 25 mai. 2023.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CANDIDO Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura política e política cultural**. Dossiê Cultura Popular. Estudos avançados. 9 (23). Abr. 1995. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-40141995000100006>>. Acesso em 13 out. 2022

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. **Relatório: texto 5**. Brasília: CNV, 2014. v. II. p. 205

CUNHA, Manuela Carneiro da. Políticas culturais e povos indígenas: uma introdução. In: CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARINO, Pedro de Niemeyer (orgs). **Políticas culturais e povos indígenas**. 1 ed. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2016.

DANNER, Leno Francisco; DORRICO, Julie; DANNER, Fernando. Literatura indígena como descatequização da mente, crítica da cultura e reorientação do olhar: sobre a voz-práxis estético-política das minorias. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.) **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018a.

DANNER, Leno Francisco; DORRICO, Julie; DANNER, Fernando. A estilística da literatura indígena brasileira: a alteridade como crítica do presente – sobre a noção de eu-nós lírico-

político. **Revista Letras**, [S.l.], v. 97, jul. 2018b. ISSN 2236-0999. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/56721>>. Acesso em: 01 ago. 2022. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/rel.v97i0.56721>.

DANNER, Leno Francisco; DORRICO, Julie; DANNER, Fernando. **Da literatura indianista à literatura indígena**: sobre a imagem, o lugar e o protagonismo do/a indígena em termos de constituição da identidade brasileira. Fênix: Revista de história e estudos culturais, vol. 17. Ano 17, julho-dezembro de 2020. Nº 2. ISSN: 1807-6971.

DELEUZE, Gilles. **Post-scriptum sobre as sociedades de controle**. Tradução de Peter Pál Pelbart. Conversações: 1972-1990. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 219-226.

DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.) **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

DORRICO, Julie. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.) **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018a.

DORRICO, Julie. **A literatura indígena**: a produção autoral contemporânea e seus ensinamentos. Webinar Literatura indígena. Universidade Federal de São Paulo, 2021. Disponível em: < <https://www.lbxxi.org.br/arquivos/publicacoes-1048-julie-dorrico.pdf>>. Acesso em 31 jul. 2022.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Traduzido por Sebastião Nascimento e colaboração de Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FERNANDES, Celia Regina Delacio. **Leitura, literatura infanto-juvenil e educação**. Londrina: Edue, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E INFANTO-JUVENIL (FNLIJ). **Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE – 1999**. Disponível em: <<https://www.fnlij.org.br/site/pnbe-1999.html>>. Acesso em 16 mar. 2023.

GARFIELD, Seth. **As raízes de uma planta que hoje é o Brasil**: os índios e o Estado-Nação na era Vargas. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 20, nº 39, p. 15-42. 2000. DOI: <<https://doi.org/10.1590/S0102-01882000000100002>>.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. (Série Educação a Distância).

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social**. 5a. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONZAGA, Alvaro de Azevedo. **Decolonialismo Indígena**. São Paulo: Matrioska Editora, 2021.

GRAÚNA, Graça. **Educação, literatura e direitos humanos**: visões indígenas da lei 11.645/08. *Educação & Linguagem*, v. 14, n. 23/24, 231-260, jan-dez., 2011a. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/viewArticle/2918>>. Acesso em 7 jun. 2023.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte, Mazza, 2013.

GRECCO, Gabriela de Lima. **Escrever a tradição, modernizar a nação**: literatura e identidade nacional durante o Estado Novo de Vargas (1937-1945). *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 41, nº 88, 2021. Doi: <<http://dx.doi.org/10.1590/1806-93472021v41n88-13>>.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Organização e revisão técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e Willian Oliveira. Rio de Janeiro: Editora PUC- Rio: Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12ª edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JEKUPÉ, Olívio. *Literatura Nativa*. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.) **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

KAMBEBA, Márcia. **Literatura indígena: da oralidade à memória escrita**. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.) **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: Episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. 1 ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. Tradução Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Encontros**. Organização de Sérgio Cohn. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2015.

KRENAK, A. **A potência do sujeito coletivo** - Parte II. *Revista Periferias*. Rio de Janeiro, v.01, n.01, 2018. Disponível em: <http://revistaperiferias.org/materia/apotencia-do-sujeito-coletivo-parte-i/>. Acesso em: 06 jun. 2023.

LIBRANDI-ROCHA, Marília. A Carta Guarani Kaiowá e o direito a uma literatura com terra e das gentes. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, Brasília, n. 44, p. 165-191, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/276306717_A_Carta_Guarani_Kaiowa_e_o_direito_a_uma_literatura_com_terra_e_das_gentes>. Acesso em: 31 jul. 2022.

LIMA, Ellen. **Ixé Ygara voltando pra y kûá** (canoa voltando pra enseada do rio). Urutau. 2021

MACUXI, Ely. Literatura indígena e direitos autorais. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.) **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018a.

MAGALHÃES, Basílio. **História do Brasil**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1942.

MEC. **Ações e Programas das Diretorias da SECADI**. Ministério da Educação. Portal Institucional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17429-programas-e-acoes-sp-921261801?Itemid=164&fbclid=IwAR3BphDveblsBAEI8uLajisK3zE9mhIX3vu4GPvluwG4NFn9mkfDwfi18c>>. Acesso em 12 out. 2022.

MERCÊS, Darlaine Pereira Bomfim das. **Entre as políticas públicas e o neoliberalismo: o PNBE e a leitura na educação básica**. Dissertação (mestrado) – Mestrado em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/33289?mode=full>>. Acesso em 19 mar. 2023.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: <http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf>. Acesso em 28 de fev. de 2022.

MIGNOLO, Walter D. **Colonialidade: lado mais escuro da modernidade**. Tradução de Marco Oliveira. Revista brasileira de ciências sociais. Vol. 32. Nº 94 de junho/2017: e329402. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 28 de fev. de 2022.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. Sobre vivências, piolhos e afetos. **Mundurukando 2**. Lorena, SP: UK'A editorial, 2017.

MUNDURUKU, Daniel. Escrita indígena: registro, oralidade e literatura. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.) **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 1: sobre saberes e utopias**. 2 ed. Lorena – SP: UK'A, 2020.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3ª ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NÓBREGA, Manoel da. **Cartas do Brasil, 1549-1560 – Cartas Jesuíticas I**. Belo Horizonte, Itatiaia; São Paulo, Edusp. 1988.

OLIVEIRA, Fernanda Alves da Silva; BICALHO, Poliene Soares dos Santos. **Livros didáticos e Estado Novo: um projeto ideológico**. Revista Opsi, Catalão-GO, v. 14, n. 2, p. 202-220 - jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.academia.edu/23724190/LIVROS_DIDATICOS_E_ESTADO_NOVO_UM_PROJETO_IDEOL%C3%93GICO>. Acesso em 05 fev. 2023.

OTERO, Maria Mercedes Dias. **Censura de Livros durante a Ditadura Militar: 1964-1978**. Tese (Doutorado em História), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: **Epistemologias do Sul**. SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (orgs.). Coimbra: Edições Almedina AS, 2009.

ROSA, Francis Mary Soares Correia da. Representações do indígena na literatura brasileira. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.) **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018a.

ROTA, Alesson Ramon. **A implementação da comissão nacional do livro didático no Estado Novo (1937-1945)**. Cadernos de Clio, Curitiba, n.º 5, 2014. DOI: <<http://dx.doi.org/10.5380/clio.v5i1.40212>>.

ROUVENAT, FERNANDA. **Livro que Crivella mandou recolher se esgota na Bienal do Rio**. G1. Rio de Janeiro, 06 set. 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/09/06/livro-que-crivella-mandou-recolher-se-esgota-na-bienal-do-livro-do-rio.ghtml>>. Acesso em 1 ago. 2022.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias: pesquisas e povos indígenas**. Tradução de Roberto G. Barbosa. Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

STADEN, Hans. **Viagem ao Brasil**. Tradução de Alberto Löfgren. Nota de Afrânio Peixoto. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1968.

THIÉL, Janice. A literatura dos povos indígenas e a formação do leitor multicultural. In: **Educação e Realidade**. V.38, n.4, 2013. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/38161>>. Acesso em 11 de jul. 2022.

RICARDO, Cassiano. **Marcha para Oeste – a influência da “bandeira” na formação social e política do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1970.

SANTOS, Ivanaldo Oliveira. **Padre Antônio Vieira e o Projeto Colonial**: uma análise da IV parte do Sermão da sexagésima. Revista de cultura teológica. Ano XXIII. Nº 85. Jan/Jun 2015.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

TUKANO, Daiara. **Nem modernista, nem anti-modernista**: a Arte Indígena Contemporânea (e cosmopolítica) na vanguarda de um Brasil que jamais foi moderno. Entrevista coletiva realizada com Daiara Tukano, Denilson Baniwa, Gustavo Caboco e Marília Librandi. Entrevista concedida a Ricardo Machado. Disponível em: <<https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7811-nem-modernista-nem-anti-modernista-a-arte-indigena-contemporanea-e-cosmopolitica-na-vanguarda-de-um-brasil-que-jamais-foi-moderno>>. Acesso em 09 fev. 2023.

WAPICHANA, Cristino. **O herói sem apreço**. Jornal Folha de São Paulo. Disponível em: <<https://www.quatrocinco.com.br/br/artigos/literatura-brasileira/o-heroi-sem-apreco>>. Acesso em 18 jun. 2023.

WERÁ, Kaká. **Kaká Werá**. Organização de Kaká Werá. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2017.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: InterSaberes, 2012.