



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS DE
LICENCIATURA EM LETRAS
LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA

ANA BEATRIZ BASTOS SOUTO MAIOR

REPRESENTATIVIDADE INDÍGENA EM MATERIAIS DIDÁTICOS DE
LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DE LIVROS DO 6º E 7º
ANO APROVADOS NO PNLD DE 2024

JOÃO PESSOA

2024

ANA BEATRIZ BASTOS SOUTO MAIOR

**REPRESENTATIVIDADE INDÍGENA EM MATERIAIS DIDÁTICOS DE
LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DE LIVROS DO 6º E 7º
ANO APROVADOS NO PNLD DE 2024**

Monografia requerida para conclusão do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção do grau de Licenciado (a) em Letras

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Carolina Coelho Aragon.

João Pessoa

2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S728r Souto Maior, Ana Beatriz Bastos.

Representatividade indígena em materiais didáticos de língua portuguesa: uma análise crítica de livros do 6º e 7º ano aprovados no PNLD de 2024 / Ana Beatriz Bastos Souto Maior. - João Pessoa, 2024.

65 f.

Orientadora: Carolina Coelho Aragon.

TCC (Graduação) - Universidade Federal da Paraíba/Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2024.

1. Representatividade Indígena. 2. Livros Didáticos. 3. PNLD(programa nacional do livro didático). 4. Língua Portuguesa. 5. Diversidade Cultural e Linguística. I. Coelho Aragon, Carolina. II. Título.

UFPB/CCHLA

CDU 801

ANA BEATRIZ BASTOS SOUTO MAIOR

**REPRESENTATIVIDADE INDÍGENA EM MATERIAIS DIDÁTICOS DE
LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DE LIVROS DO 6º E 7º
ANO APROVADOS NO PNLD DE 2024**

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Licenciatura em Letras –
Língua Portuguesa – Modalidade presencial da Universidade Federal da Paraíba, como
requisito para a obtenção do grau de Licenciado (a) em Letras.

Data de aprovação: _____/_____/_____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Carolina Coelho Aragon (orientadora) UFPB

Prof. Dr. Estêvão Martins Palitot

Prof. Dr. Henrique Miguel de Lima Silva

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho de conclusão de curso só foi possível graças ao apoio de muitas pessoas, às quais sou profundamente grata:

À minha mãe, Adriana, e ao meu pai, Suetoni, por me ensinarem o poder emancipador da educação e por todo o esforço que fizeram para me proporcionar a melhor formação possível.

À minha madrastra, Kelly, por me ensinar desde cedo que vivemos em um mundo culturalmente diverso, onde a educação é um direito de todos. Bem como a me mostrar que não é possível buscar centralidade em causas e lutas que apoiamos, mas não são nossas.

Ao meu marido, Felipe, que esteve ao meu lado em todos os momentos, sejam eles felizes ou desafiadores, e que sempre me apoiou na decisão, que pode não ter sido a melhor, de conciliar estudos e trabalho.

À minha avó, Lúcia, por sempre me incentivar a seguir firme em meus objetivos e nunca desistir do meu crescimento.

Ao meu querido avô, Aderson, meu primeiro professor, minha maior inspiração e o exemplo que guiou minha escolha profissional.

A todos os meus professores, em especial a Carolina Aragon, que não apenas serviu de inspiração, mas também me orientou e me deu suporte em meio a mudanças de residência, de cidade e a problemas de saúde enfrentados durante esse período.

A todos os meus amigos, em especial Moema e Thayná, que, como sabiamente disse uma delas, sempre revezaram comigo na modalidade "carregar nas costas".

Por fim, agradeço também a Dayane, Jéssica, Dani e Rodrigo, que me mostraram a beleza por trás da edição de materiais didáticos, atividade que desempenho profissionalmente e que, hoje, percebo como uma parte essencial de quem sou.

“A ancestralidade sempre ensinou que o sentido da vida é o coletivo”.

Sônia Guajajara

RESUMO

Este trabalho analisa a representatividade indígena nos materiais didáticos de Língua Portuguesa das coleções *Araribá Conecta*, *Trajetórias*, *SuperAÇÃO* e *A Conquista*, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2024, voltados para o 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. A pesquisa tem como objetivo geral avaliar como os povos originários são abordados em termos linguísticos, sociais e culturais nesses materiais e como objetivo específico identificar a presença de estereótipos e a profundidade das narrativas, a fim de viabilizar uma análise crítica da representatividade das culturas indígenas nos livros didáticos de Língua Portuguesa, para, assim, refletir sobre maneiras de evitar os problemas identificados. As discussões foram baseadas em teóricos, como: Santos (1994), Faraco (2016), Alves e Xavier (2019), Soares (1998), Noll e Dietrich (2019), Silva e Costa (2018). A partir da análise de livros didáticos das editoras Moderna e FTD, constatou-se que as temáticas indígenas, apesar de presentes, são frequentemente tratadas de forma superficial e sem estimular discussões críticas ou reflexivas sobre a diversidade cultural. O estudo destaca a importância de uma abordagem mais inclusiva e sensível, sugerindo a necessidade de uma maior participação de autores indígenas na elaboração dos conteúdos educacionais. O presente trabalho, portanto, visa contribuir para uma educação que promova o respeito e a valorização das culturas indígenas no Brasil.

Palavras-chave: Representatividade Indígena; Livros Didáticos; PNLD; Língua Portuguesa; Diversidade Cultural e Linguística.

ABSTRACT

This work aims to analyze indigenous representation in Portuguese language teaching materials from the *Araribá Conecta*, *Trajetórias*, *SuperAÇÃO* and *A Conquista* collections, approved by the National Textbook Program (PNLD) of 2024, aimed at the 6th and 7th years of Elementary School. The research has the general objective of evaluating how indigenous peoples are approached in linguistic, social and cultural terms in these materials and the specific objective of identifying the presence of stereotypes and the depth of the narratives, in order to enable a critical analysis of the representation of indigenous cultures in Portuguese language textbooks, in order to reflect on ways to avoid the identified problems. The discussions were based on theorists such as: Santos (1994), Faraco (2016), Alves and Xavier (2019), Soares (1998), Noll and Dietrich (2019), Silva and Costa (2018). From the analysis of textbooks from publishers Moderna and FTD, it was found that indigenous themes, despite being present, are often treated superficially and without stimulating critical or reflective discussions about cultural diversity. The study highlights the importance of a more inclusive and sensitive approach, suggesting the need for greater participation of indigenous authors in the development of educational content. The present work, therefore, aims to contribute to an education that promotes respect and appreciation for indigenous cultures in Brazil.

Keywords: Indigenous Representation; Textbooks; Pnld; Portuguese Language; Cultural Diversity and Linguistic

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1: atividade disponível no livro do 6º ano da coleção Araribá Conecta (Editora Moderna, 2022).....	34
Figura 2: atividade do 7º ano da coleção SuperAÇÃO (Julio e Bertoletti, 2022)....	36
Figura 3: atividade disponível no livro do 6º ano da coleção Araribá Conecta (Editora Moderna, 2022).....	38
Figura 4: atividade disponível no livro do 6º ano da coleção Trajetórias (FTD Educação, 2022).	39
Figura 5: fragmento retirado do site utilizado como referência no livro didático em análise.	40
Figura 6: atividade disponível no livro do 7º ano da coleção A Conquista (Beltrão e Gordilho, 2022).	43
Figura 7: autora (2024)	46
Figura 8: autora (2024)	47
Figura 9: autora (2024)	47
Figura 10: autora (2024)	48
Figura 11: autora (2024)	50
Figura 12: autora (2024)	53

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	13
1.1 Os documentos regulatórios da Educação Básica	14
1.1.1. A temática indígena nos documentos oficiais	19
1.2 Diversidade linguística e cultural no Brasil.....	24
1.3 Preservação Cultural e Educacional: O Impacto da Lei nº 11.645 e do PNLD na Valorização das Culturas Indígenas	28
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	30
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO	33
3.1 Propostas didáticas	45
4 CONCLUSÃO.....	53
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....	56
ANEXOS	58

INTRODUÇÃO

A representatividade indígena nos materiais didáticos é um tema de extrema relevância no contexto educacional brasileiro, especialmente quando se considera o impacto que a educação tem na construção de percepções sobre identidade, diversidade e respeito às diferentes culturas. No Brasil, os povos indígenas desempenham um papel fundamental na história e na formação cultural e linguística do país, com contribuições que vão desde o desenvolvimento de práticas sustentáveis até a culinária, artes, etc. No entanto, essas contribuições nem sempre são devidamente reconhecidas ou representadas nos livros didáticos, o que pode gerar uma compreensão limitada ou distorcida da realidade indígena.

Com a promulgação da Lei nº 11.645 (Brasil, 2008), que tornou obrigatória a inclusão da história e cultura indígena nos currículos escolares, houve um avanço significativo em termos de visibilidade desses povos no ambiente educacional. Contudo, ainda há desafios a serem enfrentados, principalmente no que se refere à qualidade e profundidade das abordagens. Muitas vezes, as culturas indígenas são retratadas de forma superficial, com estereótipos e generalizações que não condizem com a riqueza e diversidade dos mais de 300 povos indígenas presentes no Brasil. Isso compromete não só a compreensão dos estudantes sobre essas culturas, mas também o respeito e a valorização que deveria ser promovida pela educação.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que norteia o desenvolvimento dos currículos escolares no Brasil, prevê em suas competências gerais a valorização da diversidade cultural e o reconhecimento das influências indígenas. Entretanto, as diretrizes específicas da BNCC (Brasil, 2018), principalmente nos componentes de Língua Portuguesa, nem sempre promovem essa diversidade de forma adequada, o que levanta a necessidade de uma análise crítica dos materiais didáticos utilizados nas escolas.

Diante desse cenário, este trabalho tem como objetivo geral avaliar a representatividade indígena nos materiais didáticos de Língua Portuguesa voltados para os anos finais do Ensino Fundamental, especificamente para o 6º e 7º anos. Para isso, serão analisados livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2024, buscando entender como as temáticas indígenas são abordadas em termos linguísticos, sociais e culturais. A análise terá como objetivos específicos identificar se os materiais didáticos oferecem uma visão crítica e respeitosa das culturas indígenas; verificar a presença de estereótipos e a profundidade com que as

narrativas indígenas são tratadas, além de observar como (e se) esses materiais abordam a diversidade étnica sob um viés linguístico.

A escolha dos materiais didáticos para os 6º e 7º anos se justifica por se tratar de uma fase crucial na formação dos estudantes, na qual eles começam a desenvolver uma compreensão mais complexa sobre o mundo ao seu redor. Além disso, as séries selecionadas possuem atividades e textos relacionados às temáticas indígenas, o que permite uma análise mais direcionada. A pesquisa também considera a escassez de habilidades na BNCC (Brasil, 2018) que promovam diretamente o estudo das culturas, línguas, etnias e raças diversas, o que torna ainda mais relevante a análise crítica dos conteúdos oferecidos nesses materiais.

O presente estudo visa, portanto, contribuir para a construção de uma educação mais inclusiva e representativa, que valorize as contribuições culturais e linguísticas dos povos originários. Ao analisar a profundidade e a precisão das abordagens sobre esses povos nos livros didáticos, busca-se fornecer subsídios para melhorias na elaboração desses materiais, garantindo que eles cumpram seu papel de formar cidadãos conscientes e respeitosos da diversidade cultural brasileira.

A metodologia adotada neste trabalho inclui a análise qualitativa dos conteúdos presentes nos livros didáticos selecionados, com foco na avaliação da inclusão de elementos indígenas de forma respeitosa e autêntica. Além disso, a pesquisa se baseia em uma revisão bibliográfica e documental que aborda os marcos regulatórios e teóricos sobre educação, diversidade cultural e representatividade indígena, como por exemplo: Santos (1994), Faraco (2016), Alves e Xavier (2019), Soares (1998), Noll e Dietrich (2019), Silva e Costa (2018). Ao final, espera-se propor sugestões e diretrizes que possam contribuir para uma representatividade mais justa e profunda das culturas indígenas nos materiais didáticos, refletindo a diversidade e a riqueza cultural do Brasil.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nos últimos anos, as discussões sobre diversidade cultural e linguística no contexto educacional brasileiro têm ganhado relevância, impulsionadas por legislações, como a Lei nº 11.645 (Brasil, 2008) que propõe a inclusão das culturas dos povos originários e afro-brasileiras nos currículos da Educação Básica. No entanto, ainda que haja esforços para incorporar essas temáticas nas escolas, observa-se uma lacuna na forma como elas são abordadas, especialmente no ensino da Língua Portuguesa. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao tratar das competências específicas dessa disciplina, sugere uma

relação entre língua e cultura, mas limita-se a aspectos voltados para a leitura e interpretação de textos literários, sem explorar profundamente as nuances sociolinguísticas e históricas do idioma.

A inserção de conteúdos que tratem da pluralidade cultural e linguística do Brasil é fundamental, sobretudo em um país cuja formação é marcada pela miscigenação e pela coexistência de diferentes etnias e tradições. Entretanto, como apontam diversos estudiosos, o apagamento histórico de povos originários e afro-brasileiros continua a ser reproduzido, em parte, pela educação formal, que ainda trata essas culturas de maneira superficial e estereotipada. O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), embora tenha o potencial de fornecer recursos que promovam uma compreensão mais abrangente da diversidade, também carece de uma abordagem mais aprofundada nos materiais didáticos, particularmente nas disciplinas centrais como Língua Portuguesa.

Portanto, ao refletir sobre a implementação da Lei nº 11.645 (Brasil, 2008) e a adequação do PNLD, é essencial considerar os desafios e avanços no combate ao preconceito etnorracial e na valorização das histórias e culturas que formam o Brasil. A partir dessa perspectiva, este trabalho busca analisar criticamente como as diretrizes educacionais atuais têm tratado a diversidade linguística e cultural, bem como discutir o papel dos materiais didáticos na promoção de uma educação mais inclusiva e respeitosa da pluralidade que caracteriza a sociedade brasileira.

1.1 Os Documentos Regulatórios da Educação Básica

A educação básica no Brasil é orientada por uma série de documentos regulatórios, sendo a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) um dos mais relevantes. Este documento normativo define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar, garantindo uma formação comum em todo o país.

A BNCC (Brasil, 2018) está fundamentada em uma série de marcos legais que garantem a educação como um direito fundamental e orientam a construção dos currículos escolares no Brasil. O primeiro e mais importante desses marcos é a **Constituição Federal de 1988**, que, em seu Artigo 205, pontua:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Sendo assim, a Constituição visa o pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-

a para o exercício da cidadania e para o trabalho.

Tal fato é reforçado, ainda, pelo Artigo 210 da mesma Constituição, que pontua: “Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.”.

Com base nos princípios constitucionais citados, a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, promulgada em 1996, desempenha um papel crucial, pois estabelece, no Inciso IV do Artigo 9º:

Art. 9º A União incumbir-se-á de: [...] IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

A LDB (Brasil, 1996) destaca dois conceitos fundamentais para o desenvolvimento curricular: a necessidade de equilibrar o que é básico e comum a todos os alunos com a diversidade existente nas diferentes regiões do país, e o foco do currículo no desenvolvimento de competências, indo além da simples definição de conteúdos mínimos.

Nesse contexto, surge a BNCC (Brasil, 2018), que serve como referência para a formulação dos currículos das redes de ensino e das escolas, tanto públicas quanto privadas, em todas as etapas da educação básica, que incluem a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Tem como principal objetivo garantir que todos os estudantes tenham acesso a um conjunto comum de conhecimentos, competências e habilidades, independentemente da região ou contexto social.

Sendo assim, a BNCC (Brasil, 2018) é orientada por princípios éticos, políticos e estéticos, que visam a formação integral dos estudantes e a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Partindo desse pressuposto, o documento enumera 10 Competências Gerais, que devem ser conquistadas pelos alunos ao longo da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. São elas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (Brasil, 2017, p. 9)

Essas competências promovem uma formação integral dos alunos, preparando-os não apenas no aspecto cognitivo, mas também no desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e éticas, essenciais para a vida em sociedade. A escolha deste recorte fundamenta-se na necessidade de reforçar o papel da educação como um meio de promover a cidadania, a inclusão e o respeito à diversidade, em consonância com os princípios constitucionais e as diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

Além disso, essas competências proporcionam uma visão interdisciplinar e interconectada das áreas do conhecimento, o que é fundamental para preparar os alunos para os desafios contemporâneos, como a crescente digitalização e a necessidade de lidar com problemas complexos. O foco em habilidades como o pensamento crítico, a empatia e o uso consciente das tecnologias reforçam a formação de indivíduos preparados para o exercício da cidadania plena e para enfrentar as transformações do mundo do trabalho.

Portanto, ao destacar essas competências, evidencia-se que há uma valorização a uma educação que reconhece tanto o conhecimento acadêmico quanto o desenvolvimento

humano, promovendo uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, conforme os objetivos delineados pela BNCC.

Nesse contexto, é pertinente destacar os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1995), que desempenham um papel complementar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no desenvolvimento da educação básica no Brasil. Os PCNs funcionam como um referencial flexível e adaptável às diversas realidades regionais do país. Assim como a BNCC, eles buscam garantir uma educação de qualidade e a construção da cidadania, respeitando as diversidades culturais, regionais, étnicas e sociais que caracterizam o Brasil.

Em consonância com esses objetivos, os PCNs (Brasil, 1995) indicam que, ao final do ensino fundamental, os alunos sejam capazes de:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- utilizar as diferentes linguagens verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (Brasil, 1998, p. 7-8).

Enquanto a BNCC (Brasil, 2018) estabelece competências gerais e habilidades a serem desenvolvidas ao longo da educação básica, como as 10 competências destacadas anteriormente, os PCNs (Brasil, 1995) oferecem uma abordagem mais flexível. Essa flexibilidade permite que as redes de ensino e os professores adaptem suas práticas pedagógicas às especificidades locais. Por sua natureza aberta, os PCNs não impõem um modelo curricular rígido, mas servem como um guia que orienta a criação de currículos regionais e locais, considerando a realidade sociocultural de cada contexto.

Essa relação entre os PCNs e a BNCC reforça o compromisso do sistema educacional brasileiro com a formação integral dos estudantes, indo além da simples transmissão de conteúdo. A BNCC, ao definir competências como o desenvolvimento da curiosidade intelectual, a valorização das manifestações culturais e a capacidade de argumentação ética, dialoga diretamente com os princípios dos PCNs. Ambos os documentos visam formar cidadãos críticos, autônomos e conscientes de seu papel na sociedade. Dessa forma, convergem em um ponto crucial: reconhecem que a educação não deve apenas preparar os alunos para o mercado de trabalho, mas também promover a cidadania ativa e o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões.

1.1.1. A temática indígena nos documentos oficiais

No que diz respeito ao modo como a temática indígena é abordada nos documentos oficiais, cabe destacar a Convenção nº169 (Brasil, 2011) da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que aborda os direitos dos povos originários e tribais, e foi ratificada no Brasil através do Projeto de Decreto Legislativo (PDL) nº 34/93, aprovado em 19 de junho de 2002.

Este documento internacional é o primeiro a tratar de questões fundamentais relativas às populações tradicionais, como o direito à terra, aos recursos naturais, à não-discriminação e à preservação de suas culturas e modos de vida. Segundo a Convenção, o conceito de terras indígenas envolve a totalidade do meio ambiente das áreas ocupadas ou usadas por esses povos, abrangendo direitos coletivos e individuais, econômicos, sociais, culturais e civis.

Nesse sentido, no que se refere à educação e meios de comunicação, o documento apresenta:

Artigo 26

Deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional.

Artigo 27

1. Os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais.
2. A autoridade competente deverá assegurar a formação de membros destes povos e a sua participação na formulação e execução de programas de educação, com vistas a transferir progressivamente para esses povos a responsabilidade de realização desses programas, quando for adequado.
3. Além disso, os governos deverão reconhecer o direito desses povos de criarem suas próprias instituições e meios de educação, desde que tais instituições satisfaçam as normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos. Deverão ser facilitados para eles recursos apropriados para essa finalidade.

Artigo 28

1. Sempre que for viável, dever-se-á ensinar às crianças dos povos interessados a ler e escrever na sua própria língua indígena ou na língua mais comumente falada no grupo a que pertençam. Quando isso não for viável, as autoridades competentes deverão efetuar consultas com esses povos com vistas a se adotar medidas que permitam atingir esse objetivo.
2. Deverão ser adotadas medidas adequadas para assegurar que esses povos tenham a oportunidade de chegarem a dominar a língua nacional ou uma das línguas oficiais do país.
3. Deverão ser adotadas disposições para se preservar as línguas indígenas dos povos interessados e promover o desenvolvimento e prática das mesmas.

Artigo 29

Um objetivo da educação das crianças dos povos interessados deverá ser o de lhes ministrar conhecimentos gerais e aptidões que lhes permitam participar plenamente e em condições de igualdade na vida de sua própria comunidade e na da comunidade nacional.

Artigo 30

1. Os governos deverão adotar medidas de acordo com as tradições e culturas dos povos interessados, a fim de lhes dar a conhecer seus direitos e obrigações, especialmente no referente ao trabalho e às possibilidades econômicas, às questões de educação e saúde, aos serviços sociais e aos direitos derivados da presente Convenção.
2. Para esse fim, dever-se-á recorrer, se for necessário, a traduções escritas e à utilização dos meios de comunicação de massa nas línguas desses povos.

Artigo 31

Deverão ser adotadas medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional, e especialmente naqueles que estejam em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de se eliminar os preconceitos que poderiam ter com relação a esses povos. Para esse fim, deverão ser realizados esforços para assegurar que os livros de História e demais materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados. (Convenção n° 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, p. 7-8).

Sendo assim, a Convenção n° 169 da OIT (Brasil, 2011) representa um marco significativo na proteção dos direitos dos povos originários, especialmente no Brasil, onde foi ratificada por meio do PDL n° 34/93. O documento não apenas assegura a preservação

cultural e o direito à terra, mas também traça diretrizes claras para garantir que as populações indígenas tenham acesso igualitário à educação e aos meios de comunicação.

Com foco na valorização das línguas e tradições indígenas, a Convenção enfatiza a necessidade de adaptar os sistemas educacionais às realidades desses povos, promovendo uma inclusão verdadeira e respeitosa. Ao proporcionar uma base para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a educação e os direitos civis das populações indígenas, a Convenção reforça o compromisso internacional de proteger a diversidade e assegurar que essas comunidades possam prosperar, preservando sua identidade cultural e participando plenamente da sociedade.

Nesse contexto, cabe citar a Declaração de Salamanca, elaborada durante a Conferência Mundial sobre Educação Especial em 1994, na Espanha, que estabeleceu diretrizes essenciais para reformar políticas educacionais com base na inclusão social. Este documento, considerado um marco na educação inclusiva, surgiu no contexto de movimentos de direitos humanos e desinstitucionalização iniciados nas décadas de 60 e 70. A Declaração expandiu o conceito de "necessidades educacionais especiais", abrangendo não apenas crianças com deficiências, mas também aquelas em situações de vulnerabilidade, como pobreza, abusos, trabalho infantil e conflito armado.

Um dos princípios centrais da Declaração (UNESCO, 1994) é que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de suas diferenças ou dificuldades. Para isso, as escolas inclusivas precisam adaptar seu currículo, estratégias de ensino e organização, assegurando apoio necessário para que todas as crianças recebam uma educação de qualidade.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) também forneceu uma Estrutura de Ação em Educação Especial, que orienta políticas nacionais e internacionais, dividida em áreas como política e organização, recrutamento e formação de educadores, apoio externo, e envolvimento comunitário. Seus princípios principais destacam o direito à educação para todos, a adaptação da escola às necessidades dos alunos, e o ensino diversificado em espaços comuns.

Esse documento influenciou significativamente as políticas educacionais brasileiras, promovendo a inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades especiais no sistema de ensino regular.

Outro documento relevante é a Lei nº 11.645 (Brasil, 2008), que modifica a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Essa legislação foi desenvolvida com o objetivo de tornar obrigatória a inclusão de temáticas relativas à história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos das escolas, sejam elas públicas ou privadas. Esse avanço legal

reflete o compromisso com a valorização da diversidade e a promoção de uma educação que reconheça e respeite as múltiplas identidades culturais que compõem a sociedade brasileira, como se pode observar em:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 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).

Em conformidade com a lei apresentada, que foi desenvolvida com o objetivo de definir e assegurar as habilidades, conhecimentos e competências necessárias para a formação do aluno na Educação Básica, de maneira uniforme e sem qualquer distinção econômica, social ou cultural, apresenta certa preocupação no que diz respeito à garantia de uma educação que respeite a diversidade cultural do país, fato evidenciado em:

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica (Brasil, 2018, p. 16).

Nesse sentido, a BNCC, entre outras coisas, se propõe a pensar a educação considerando não apenas o nível, mas o contexto em que cada aluno se encontra, tendo em vista a independência dos diversos sistemas de ensino. Sendo assim:

No caso da Educação Escolar Indígena, por exemplo, isso significa assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares. Significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios (em consonância com a Constituição Federal, com as Diretrizes Internacionais da OIT – Convenção 169 e com documentos da ONU e Unesco sobre os direitos indígenas) e suas referências específicas, tais como: construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua (Brasil, 2018, p. 17).

Ao sair do escopo de análise geral dos documentos e observar o que tange o ensino da

Língua Portuguesa na Educação Básica, em relação, especialmente, às propostas de ensino inclusivo no Ensino Fundamental, a BNCC pontua, entre as competências específicas da área:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem (Brasil, 2018, p. 81).

Sendo assim, há uma noção de que existe uma relação clara entre língua e cultura. No entanto, as duas habilidades de Língua Portuguesa no documento que abrangem a pluralidade social em relação à linguagem, se concentram em um trabalho mais voltado para o desenvolvimento de leitura do aluno, conforme se observa abaixo:

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (Brasil, 2018, p. 157).

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (Brasil, 2018, p. 169).

O trabalho voltado para o desenvolvimento e estímulo da leitura, abrangendo produções culturais diversas, desempenha um papel de suma importância histórica e social, especialmente em um país tão miscigenado como o Brasil. Entretanto, a falta de sugestões nos documentos nacionais para o ensino da Língua Portuguesa com abordagens linguísticas mais profundas, que explorem o léxico para evidenciar as múltiplas influências culturais subjacentes, visando uma perspectiva que não se considera as diferentes influências por trás da formação da língua. pode contribuir para um apagamento social e histórico, corroborando com o que é pontuado por Santos (1994):

A cultura brasileira permanece praticamente impermeável aos saberes indígenas, sua sociabilidade, mitos, arte e técnicas. O país se representou muitas vezes, em vários planos, na figura do índio - e no entanto, sua presença se mantém obscura, apagada, silenciosa, e sua cultura, ignorada e desprezada. (Santos, 1994, p. 32)

Nesse sentido, vale considerar o que diz Faraco (2016):

[...] as línguas estão intimamente atadas às dinâmicas histórico-políticas e às

construções imaginário-ideológicas das sociedades em que são faladas. Em outros termos, as línguas não existem em si e por si; elas não são entidades autônomas – as línguas são elas e seus falantes; elas e as sociedades que as falam (Faraco, 2016, p.9).

Posto isto, segundo Alves (2019), a sociedade em geral desconhece estudos a respeito da natureza diacrônica e sociolinguística da Língua Portuguesa, fato este que resulta em concepções inadequadas acerca da linguagem, contribuindo com políticas de normatização linguística, bem como um senso comum de que, no Brasil, a norma está associada apenas à uma variedade europeia da língua.

Assim, de acordo com Soares (1998, p. 53), a abordagem do ensino de um conteúdo pode ser estudado por diversas perspectivas. No caso do ensino da Língua Portuguesa, é essencial considerar a interligação entre as perspectivas linguística e sociopolítica de análise, que se entrelaçam para compreender as concepções linguísticas incorporadas nas propostas de ensino da língua, bem como as condições materiais que influenciaram a elaboração dessas propostas.

Logo, a Convenção nº 169 da OIT e os demais documentos legais analisados, como a Declaração de Salamanca e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, são fundamentais para a promoção da inclusão social e educacional, especialmente em relação aos povos originários. Esses documentos destacam a necessidade de adaptar os sistemas educacionais às especificidades culturais, sociais e linguísticas de diferentes comunidades, assegurando direitos básicos, como o acesso à educação e a preservação de suas culturas. Além disso, ao reconhecer a diversidade como uma riqueza que deve ser protegida e promovida, essas políticas internacionais e nacionais visam garantir uma participação plena e igualitária de todos na sociedade, respeitando e valorizando suas identidades culturais.

1.2 Diversidade Linguística e Cultural no Brasil

As estimativas do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN, 2020) destacam que existem atualmente entre seis e sete mil línguas no mundo. No entanto, cerca de 97% da população mundial fala apenas 4% dessas línguas, enquanto os outros 96% são falados por apenas 3% da população, predominantemente por povos indígenas com poucos falantes. Além disso, estima-se que entre um terço e metade dessas línguas desapareçam até 2050, e que, até o fim do século, 90% delas estarão extintas.

Outro ponto destacado pelo IPHAN (2020) é o fato de que a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, elaborada em 1996, em Barcelona, com o apoio da UNESCO

e de representantes de povos originários. O documento aponta que a situação de cada língua é moldada por uma complexa interação de fatores políticos, históricos, ideológicos, econômicos e sociais. Além disso, é ressaltada a tendência de muitos Estados em promover a uniformidade linguística, o que resulta na redução da diversidade e na adoção de posturas contrárias ao pluralismo cultural e linguístico. A perda dessa diversidade afeta diretamente as tradições e costumes culturais dos povos indígenas, além de enfraquecer seus processos de autodeterminação.

Nesse sentido, Funari e Piñón (2022) defendem que uma das formas mais eficazes de entender um grupo humano, especialmente uma comunidade indígena, é por meio de uma imersão em seu cotidiano e, nesse contexto, de maneira mais profunda, o aprendizado de sua língua é essencial, já que cada cultura possui uma visão única do mundo, refletida em seu idioma, que influencia sua maneira de interpretar a realidade.

Fato que corrobora com o que diz Eliane Potiguara sobre a importância da literatura indígena, em uma entrevista cedida à *central do Brasil*, no ano de 2022: “A literatura e as obras produzidas pelos povos indígenas traz conhecimento e informação para a sociedade sobre o que nós somos. Tudo isso ajuda no processo de nos respeitar e entender nossas pautas”. Além disso, a escritora complementa sua fala explicando o fato de que o processo de escrita é também um ato de resistência:

Nós, autores indígenas, trazemos, ao escrever, a verdadeira história dos povos étnicos do país. Estamos dizendo nas nossas obras que existimos, que temos culturas, tradições e territórios. Cada livro escrito é um sangue derramado. A nossa literatura é uma flecha. (Brasil de Fato, 2022).

Além da experiência etnográfica, Funari e Piñón (2022) destacam a importância do conhecimento em arqueologia e literatura, além de outras áreas. No campo literário, considera-se tanto o que os próprios indígenas escreveram quanto as obras sobre eles. Relatos e contos indígenas foram preservados ao longo dos séculos, registrados em códices e em outros formatos, tanto em línguas nativas quanto, mais frequentemente, em espanhol, português, inglês e francês.

Conforme Funari e Piñón (2022, p. 94), entre as décadas de 1910 e 1940, o ensino começou a se expandir para as camadas populares, com a proliferação de grupos escolares e a produção de livros didáticos. Esse processo foi marcado por desigualdades e avanços lentos, com o objetivo de garantir a todos o acesso às primeiras quatro séries do ensino primário, enquanto o ensino secundário (ginásio) era restrito a alguns poucos, e apenas em certas cidades. Foi nesse contexto que uma nova imagem do indígena começou a se consolidar no ensino fundamental, particularmente por meio dos parâmetros curriculares

e dos livros didáticos.

Durante a Era Vargas (1930-1945), segundo Funari e Piñón (2022, p. 95), o principal contato dos estudantes com a temática indígena ocorria na disciplina de Português, para muitos, a única que cursavam ao longo de todo o período escolar. Nesse contexto, havia uma grande inclusão de vocabulário indígena, principalmente palavras de origem tupi, o que gerava menções aos povos originários, embora muitos "tupinismos" e "americanismos", como *guaçu*, *mirim*, pipoca, peteca, cacau, mate, mandioca e chocolate, fossem considerados barbarismos lexicais.

Considerando um contexto mais recente, ao falar sobre a representatividade cultural dos povos indígenas em livros didáticos de história aprovados no PNLD de 2017, Santos (2020), pontua que a temática indígena, apesar de sua importância na formação da população brasileira, ainda é tratada de maneira frágil. Essa abordagem é frequentemente limitada a um contexto colonial, ignorando a continuidade histórica dos povos originários. O estudo da história indígena é relativamente recente e carece de maior investimento por parte de autores, editoras e professores. A pesquisa crítica sobre esses materiais didáticos revela a necessidade de romper com uma lógica excludente, que muitas vezes perpetua estereótipos e padrões eurocêntricos, subestimando a diversidade e a relevância dessas culturas.

Noll e Dietrich (2019) apresentam que as primeiras influências do Brasil sobre a língua portuguesa ocorreram principalmente no vocabulário. Eles explicam que muitos dos antigos "brasileirismos" eram termos emprestados das línguas indígenas, especialmente do tupi, que era amplamente falado nas regiões costeiras. Esses termos, inicialmente reconhecidos como brasileirismos, eram frequentemente chamados de parte da "língua brasílica" pelos portugueses. Além disso, esses empréstimos linguísticos foram incorporados ao português junto com palavras de origem africana e asiática, durante o período de colonização, o que contribuiu para o fortalecimento do que hoje chamamos de Português do Brasil.

Nesse contexto, Silva e Costa (2018) apontam que, apesar de o Brasil ser amplamente reconhecido como um país pluriétnico, ainda persiste a ideia, por motivos históricos, políticos e ideológicos, de que é monolíngue, assumindo que todos têm o português como a única língua materna. Essa visão ignora a presença de migrantes que falam suas línguas nativas em casa, como o espanhol ou o italiano, entre outras. Além disso, essa perspectiva não considera as línguas indígenas, que pertencem a diferentes famílias e troncos linguísticos. Essa postura tem implicações significativas, pois a diversidade linguística representa muito mais do que a simples diferença de idiomas. Ela

reflete rituais, cosmologias, tradições e manifestações artísticas e culturais específicas de cada grupo étnico. Ignorar a diversidade linguística é, portanto, ignorar a complexidade sociocultural do país.

Assim, em 2010, o IPHAN instituiu o Decreto nº7.837, que impõe:

Art. 1º Fica instituído o Inventário Nacional da Diversidade Linguística, sob gestão do Ministério da Cultura, como instrumento de identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas portadoras de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. Parágrafo único. O Inventário Nacional da Diversidade Linguística será dotado de sistema informatizado de documentação e informação gerenciado, mantido e atualizado pelo Ministério da Cultura, de acordo com as regras por ele disciplinadas.

Art. 2º As línguas inventariadas deverão ter relevância para a memória, a história e a identidade dos grupos que compõem a sociedade brasileira.

[...]

Art. 4º O Inventário Nacional da Diversidade Linguística deverá mapear, caracterizar e diagnosticar as diferentes situações relacionadas à pluralidade linguística brasileira, sistematizando esses dados em formulário específico.

[...]

Art. 8º Poderão propor a inclusão de línguas no Inventário Nacional da Diversidade Linguística à comissão técnica, órgãos e instituições públicas federais, estaduais, distritais e municipais, entidades da sociedade civil e de representações de falantes, conforme normas a serem expedidas pelo Ministério da Cultura. (Brasil, 2010, p. 1-2)

Isto posto, a instituição do Inventário Nacional da Diversidade Linguística, por meio do Decreto nº7.837 de 2010, representa um avanço significativo no reconhecimento e valorização das diversas línguas presentes no Brasil. Ao reconhecer a pluralidade linguística como um elemento fundamental da identidade e memória dos diferentes grupos étnicos do país, o decreto sinaliza uma ruptura com a visão monolíngue tradicional, promovendo a inclusão de línguas que refletem a rica diversidade cultural brasileira. Essa iniciativa não apenas fortalece o patrimônio cultural imaterial do Brasil, mas também contribui para a preservação de tradições e saberes ancestrais, oferecendo uma oportunidade para que as diversas vozes que compõem o tecido social sejam devidamente ouvidas e documentadas.

Dessa forma, Silva e Costa (2018), afirmam:

Um dos principais difusores da persistência do senso comum a respeito dos índios é a Educação Básica, pois muitos livros didáticos, adotados atualmente nas escolas, insistem em retratar as populações indígenas no Brasil de forma folclórica e sobretudo como pertencentes, exclusivamente, ao passado. Se considerarmos que uma parcela significativa dos que frequentam a escolarização básica não tem acesso aos resultados das pesquisas acadêmicas, veremos que o que se aprende ali pode se cristalizar e se reproduzir no interior das famílias e das relações sociais. (Silva e Costa, 2018, p. 19)

Corroborando com o que foi dito, a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) divulgou, em 2022, que no Censo Demográfico realizado em 2010, o Brasil registrou a existência de 274 línguas indígenas no país, faladas por 817.963 indígenas de 305 etnias distintas. Sendo que 37,4% dos indígenas com 5 anos ou mais falavam uma língua indígena em casa. Esse percentual sobe para 57,3% quando considerado apenas aqueles que viviam em Terras Indígenas, destacando a importância dessas terras para a preservação das características socioculturais e estilos de vida indígenas. Além disso, foi registrado que 17,5% dos indígenas não falavam português. Vale ressaltar que os valores apresentados são considerados imprecisos, devido ao fato de existirem povos indígenas isolados, o que se confirma, também pela FUNAI (2021), ao registrar, pelo menos, 114 indígenas nessas circunstâncias.

Assim, ainda segundo Silva e Costa (2018):

Nesse sentido, espera-se que a Educação Básica – um dos lugares privilegiados para a formação da consciência cidadã – cumpra seu papel de instituição problematizadora e, como diria Paulo Freire, libertadora. Sem esse compromisso da escola, das políticas públicas sociais e da imprensa, a representação étnica dos indígenas continuará a ser estereotipada e marcada por inúmeros preconceitos e atitudes discriminatórias. Em outras palavras, os indígenas e suas culturas ficarão restritos aos limites dos museus e dos círculos acadêmicos especializados. (Silva e Costa, 2018, p. 21)

Portanto, os dados apresentados pela FUNAI (2022) e as reflexões de Silva e Costa (2018) evidenciam a importância da preservação e valorização das línguas indígenas como parte fundamental da diversidade cultural brasileira. O uso frequente dessas línguas, especialmente nas Terras Indígenas, reflete a resistência e a continuidade das tradições e identidades indígenas, apesar das pressões externas. Nesse contexto, a Educação Básica se coloca como um espaço essencial para a conscientização sobre a importância dessas culturas, combatendo estereótipos e preconceitos históricos. Sem esse compromisso por parte da escola e das políticas públicas, o rico patrimônio cultural dos povos indígenas corre o risco de ser marginalizado, perpetuando visões limitadas e discriminatórias.

1.3 Preservação Cultural e Educacional: O Impacto da Lei nº 11.645 e do PNLD na Valorização das Culturas Indígenas

Segundo Jesus (2011), a historiografia brasileira, que antes ignorava os povos indígenas, está incorporando esses grupos que por muito tempo foram vistos como históricos e vítimas do contato com europeus e brasileiros não-indígenas, supostamente em extinção. Atualmente os mais de duzentos povos indígenas no Brasil desafiam essas antigas visões, fortalecidos pelo crescimento populacional e pela autodeterminação. Esses

povos estão se organizando, afirmando suas identidades e exigindo respeito às suas diferenças, além de lutar por seus direitos, terras e preservação de seus valores culturais (IBGE, 2010).

Nesse sentido, Souza (2021), defende que um dos efeitos da colonização foi silenciamento de língua indígenas, que, em sua análise, segue a perspectiva de que “silêncio significa, não fala”, sendo assim, a língua morta não possui mais falantes descendentes de um povo que se identifique com sua etnia original. Já as línguas extintas são aquelas que não são mais faladas atualmente, mas ainda existem povos que mantêm sua identidade étnica, o que significa que essas línguas podem ser revitalizadas. Nesse sentido, a autora chama essas línguas de "silenciadas", indicando que, embora não sejam mais usadas, não estão completamente perdidas e têm a possibilidade de serem recuperadas.

Além disso, pontua:

As línguas migram, transitam no tempo e no espaço. A migração das línguas se dá, por exemplo, no trabalho contínuo de gestos políticos de retomada, de ressurgência, recorrendo-se a sábios e lembradores. Nos gestos de cooficialização de diversas línguas, garantindo uma certificação jurídica. Esses gestos – da ordem do político, da ordem do discurso – trabalham na contramão da extinção e investem no silenciamento como linha de fuga, enfim como resistência. (Souza, 2021, p. 134).

Nessa perspectiva, Orlandi (1990) defende que o processo de silenciamento indígena não acontece apenas no viés linguístico, mas ocorre pelo processo de apagamento da história e cultura:

Esse processo de apagamento do índio da identidade cultural nacional tem sido escrupulosamente mantido durante séculos. E se produz pelos mecanismos mais variados, dos quais a linguagem, com a violência simbólica que ela representa, é um dos mais eficazes (Orlandi, 1990, p. 56).

Considerando os aspectos apresentados, a Lei nº 11.645 emerge como um destaque significativo no cenário educacional. Conforme apontam Silva e Costa (2018), essa lei foi desenvolvida com base no ideal das “Culturas pela Paz”. Seu objetivo é educar os não indígenas para que possam reconhecer, compreender e respeitar as histórias e culturas indígenas, tratando-as como um patrimônio valioso. A lei busca assegurar que esses conhecimentos sejam apreciados, preservados e valorizados.

Sobre isso, Silva e Costa (2018) complementam:

A lei pode sensibilizar, além de professores e alunos, toda a comunidade escolar, inclusive os pais e as famílias dos alunos, a repensar o papel da escola no reforço de certas ideias equivocadas na formação de crianças e jovens. Não se está aqui pensando apenas em tolerância, mas, de fato, em respeito e valorização das histórias e das culturas indígenas, pois não se pode respeitar aquilo que não se conhece ou não se compreende e tolerar nos parece ser muito mais “aturar” ou “suportar” do que ter pensamentos, atitudes e procedimentos de respeito com a diversidade etnorracial que rodeia a todos. (Silva e Costa, 2018, p. 92)

Sendo assim, a promulgação da Lei nº 11.645/2008 resultou de um longo e, por vezes, desafiador processo promovido por movimentos indígenas e indigenistas. Esses esforços visavam assegurar que a rica história e diversidade cultural indígena fossem incorporadas como conteúdos transversais na Educação Básica. Apesar das críticas sobre a forma como a lei foi apresentada em 2008, especialmente pela falta de participação de professores, indígenas e especialistas no processo de sua elaboração, é importante reconhecer que sua implementação trouxe avanços significativos no combate ao preconceito etnorracial e linguístico.

Outra conquista dos movimentos indígenas, foi a proclamação da Década Internacional das Línguas Indígenas (2022-2032) pela ONU, a fim de chamar atenção à perda significativa das línguas indígenas e à necessidade urgente de preservá-las, revitalizá-las e promovê-las.

Para isso, o Plano de Ação Global propõe uma abordagem centrada nos Povos Indígenas e nos usuários de línguas indígenas, visando o aumento do número de falantes e da fluência linguística, bem como a aplicação de normas internacionais que integrem os direitos humanos e o reconhecimento legal dessas línguas. O objetivo é promover o uso diário das línguas indígenas em diversas esferas, como cultura, economia, política e meio ambiente. A Década Internacional das Línguas Indígenas oferece uma nova estrutura de cooperação internacional, buscando integrar essas línguas nas prioridades globais e assegurar o suporte necessário para enfrentar desafios complexos e ameaças aos seus usuários. A UNESCO, em parceria com o Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais da ONU e outras agências, lidera essa iniciativa.

A resolução propõe um Plano de Ação Global, que envolve diversas partes interessadas, como governos, povos originários, sociedade civil e setor privado, para desenvolver políticas, alinhar esforços e tomar medidas estratégicas que garantam a preservação e o fortalecimento dessas línguas em escala global. O plano também busca promover o diálogo intercultural e alinhar ações para uma mudança social positiva, em conformidade com as recomendações da ONU e de outros fóruns internacionais.

Além disso, recebe destaque o Programa Nacional do Livro e do Material Didático

(PNLD), programa que desenvolvido para avaliar e fornecer, de maneira sistemática, regular e gratuita, obras didáticas, pedagógicas e literárias, além de outros materiais de apoio à prática educativa, atendendo às escolas públicas de educação básica das redes federal, estadual, municipal e distrital, bem como às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos que estejam conveniadas com o Poder Público.

O PNLD, ao distribuir materiais diversos, tem o potencial de apoiar a aplicação da Lei nº 11.645 ao garantir que os conteúdos sobre a história e cultura indígena sejam amplamente acessíveis. No entanto, a efetiva inclusão desses conteúdos depende da qualidade e relevância dos materiais fornecidos. Sendo assim, é crucial que o PNLD inclua livros e recursos que não apenas abordam superficialmente as culturas indígenas, mas que ofereçam uma representatividade rica e contextualizada, ajudando assim a promover uma compreensão mais profunda entre estudantes e educadores.

Nesse contexto, ao analisar o Edital do PNLD 2024-2027, em busca de contemplar os pontos exigidos pela Lei nº 11.645, pode-se destacar:

2.1.2 Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano em prol da democracia

Em respeito ao arcabouço legal disposto e vigente, os quatro volumes da coleção, de forma continuada, interseccional e assertiva, devem:[...] f. Promover positivamente a cultura e a história afro-brasileira, quilombola, dos povos indígenas e dos povos do campo, valorizando cada um desses segmentos sociais em suas tradições, organizações, saberes, valores e formas de participação social; (p. 37)

2.2. Adequação temática

2.2.1. A avaliação de obras será realizada com vistas à diversidade de temáticas e contextos sociais, culturais e históricos, o que inclui, por exemplo, as vivências de populações indígenas, africanas, refugiadas, dentre outras. (p. 76)

Não há qualquer menção ou direcionamento para o trabalho das temáticas em questão nos livros de Língua Portuguesa, apenas nos livros de Artes e História.

Portanto, a articulação entre a Lei nº 11.645 e o PNLD é crucial para a realização dos objetivos educacionais propostos pela lei. Enquanto a Lei nº 11.645 estabelece a diretriz e a importância de incorporar as culturas indígenas no currículo, o PNLD oferece os recursos necessários para que essa diretriz seja efetivamente implementada nas escolas. Juntos, eles trabalham para superar preconceitos e promover uma compreensão mais profunda e respeitosa da diversidade linguística e cultural no Brasil.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de analisar e discutir como as

temáticas indígenas são abordadas nos livros didáticos de Língua Portuguesa voltados para o 6º e 7º anos, aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2024. Para definir o escopo da análise, foram selecionados os livros das editoras com o maior número de materiais aprovados. As atividades analisadas foram retiradas das coleções *Araribá Conecta* e *Trajétórias* para o 6º ano, e *SuperAÇÃO* e *A Conquista* para o 7º ano, materiais que estão disponíveis nos sites de suas respectivas editoras e no site do PNLD. A escolha dos materiais dessas séries justifica-se pela presença de atividades relacionadas às temáticas indígenas, além da constatação de que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) possui poucas habilidades voltadas para a valorização de culturas, línguas e etnias diversas.

O primeiro passo da metodologia foi a realização de uma revisão bibliográfica e documental, que incluiu o estudo de documentos regulatórios da educação no Brasil, como a BNCC, além de pesquisas teóricas que discutem a interseção entre linguagem, cultura e história. Esse embasamento foi essencial para compreender como os livros didáticos podem promover ou dificultar a inclusão e a representatividade justa das culturas indígenas.

Em seguida, procedeu-se a análise dos conteúdos e atividades propostas nos livros didáticos selecionados, com foco na profundidade e precisão das abordagens sobre os povos originários, além da identificação de possíveis estereótipos ou representações inadequadas. A análise também verificou se as atividades incentivaram uma compreensão crítica e respeitosa da diversidade indígena, e se havia menção à influência das línguas indígenas no Português Brasileiro.

Nesse sentido, a pesquisa buscou fornecer subsídios para promover uma abordagem mais inclusiva e respeitosa das temáticas indígenas nos materiais educacionais. Como previamente mencionado na introdução deste trabalho, a escolha do tema justifica-se pela necessidade de uma análise crítica da representatividade das culturas indígenas nos livros didáticos de Língua Portuguesa. A maneira como essas temáticas são abordadas tem um impacto direto na percepção dos estudantes e no respeito à diversidade cultural. Estudos anteriores indicam que a representatividade indígena em materiais educativos, muitas vezes, é superficial ou estereotipada, o que pode perpetuar preconceitos e limitar a compreensão dos alunos. Assim, o objetivo geral deste trabalho foi avaliar a abordagem das temáticas indígenas nos livros didáticos, com foco em aspectos linguísticos, sociais e culturais. Por isso, escolher materiais aprovados recentemente nos possibilitou refletir sobre essas propostas e seus possíveis impactos na educação de estudantes brasileiros.

Os objetivos específicos incluíram: a) avaliar a profundidade e precisão das abordagens sobre os povos originários; b) verificar se as atividades incentivaram uma reflexão crítica sobre a diversidade indígena, identificar estereótipos ou representações inadequadas; c) examinar a presença da influência das línguas indígenas no português e propor melhorias para uma representatividade mais justa e sensível dessas culturas.

Portanto, visando alcançar tais objetivos, primeiramente, foram selecionadas 5 atividades de materiais com propostas distintas, conforme se observa abaixo:

- As atividades 1 e 3 encontram-se no livro do 6º ano da coleção *Araribá Conecta*, produzido pela Editora Moderna, com a proposta pedagógica de oferecer orientações para o desenvolvimento de competências socioemocionais, contribuindo para a formação cidadã dos alunos. Também sugere subsídios para abordar temas contemporâneos, contextualizando-os para a realidade dos estudantes. Além disso, o material visa destacar a importância de trabalhar a leitura e a produção escrita de forma integrada, incluindo aspectos linguísticos e gramaticais.
- A atividade 2 encontra-se no livro do 7º ano da coleção *SuperAÇÃO*, produzido pela Editora Moderna, com a proposta pedagógica de executar uma abordagem sistematizada para aprimorar a competência leitora dos estudantes, oferecendo ao professor um conteúdo organizado e alinhado com novas tendências. Além disso, destaca a importância de atividades práticas em sala de aula, garantindo o aprendizado por meio de exercícios que reforçam os conteúdos trabalhados.
- A atividade 4 encontra-se no livro do 6º ano da coleção *Trajetórias*, publicado pela editora FTD. A coleção foi desenvolvida com o intuito de desenvolver nos estudantes conhecimentos sobre língua, texto, gêneros, norma-padrão e outras variedades linguísticas, visando ampliar sua competência leitora e promover uma participação crítica e significativa nas diversas práticas sociais.
- A atividade 5 encontra-se no livro do 7º ano da coleção *A Conquista*, desenvolvida pela editora FTD com o objetivo de desenvolver as competências e habilidades estabelecidas pela BNCC, promovendo a participação crítica, consciente, ética e colaborativa dos estudantes em diversas situações comunicativas, assim como nas práticas sociais, culturais e literárias.

Sendo assim, cada coleção abordada — *Araribá Conecta*, *SuperAÇÃO*, *Trajetórias* e *A Conquista* — oferece uma perspectiva única, que contribui para a

Na atividade em destaque (Figura 1), identifica-se a presença de um conto de origem indígena, que narra como o povo Paiter-Surui (família linguística Tupi, subfamília Mondé) conquistou o fogo. O texto é um fragmento do livro *Histórias do começo e do fim do mundo: O contato do povo Paiter Suruí*, organizado por Angela Pappiani e Inimá Lacerda e escrito por Gaami Anine Suruí et al. Embora a obra tenha sido organizada por mulheres não indígenas, o relato foi produzido por autores indígenas, garantindo representatividade e autenticidade na preservação e disseminação dessa cultura.

Entretanto, apesar da escolha de um texto de origem indígena, a abordagem da temática parece ter sido secundarizada tanto no livro do aluno quanto no manual do professor. O foco principal do material é direcionado à conceituação de diferentes gêneros textuais, deixando a riqueza cultural do conto em segundo plano. Quando a temática indígena é tratada, há uma análise que pode ser considerada problemática, como a feita por Chang Wang, curadora do Museu do Índio, que, ao afirmar que "para os índios, a floresta é um mundo, o seu habitat. Da floresta eles obtêm tudo o que precisam para suas vidas", que reforça estigmas simplificadores sobre os povos indígenas, ao referir-se aos indígenas de forma genérica, ignorando a diversidade entre os mais de 300 povos originários no Brasil, cada um com sua própria cultura, história e relação com o meio ambiente.

Além disso, o texto é precedido por um breve resumo que aborda o tema do conto e destaca a importância da oralidade para a preservação cultural. Contudo, a orientação para discutir a temática em sala de aula é superficial, sem fornecer ao professor ferramentas ou diretrizes para aprofundar a conversa sobre a cultura e a língua falada pelo povo. Acreditamos que a falta de um direcionamento mais estruturado limita o potencial da atividade de promover uma reflexão crítica e profunda sobre a diversidade e complexidade das culturas indígenas brasileiras.

A atividade 2, da mesma editora, (para uma melhor visualização, [clique aqui](#)) se encontra na página 246 do livro do 7º ano da coleção *SuperAÇÃO*.

Atividade 2

Eu vou aprender

Lenda indígena

▶ ATIVIDADES PREPARATÓRIAS

- Apresente a abertura do capítulo aos estudantes e proponha uma pré-leitura. Peça junto a eles o que acham que vão estudar e deve que respondam livremente. Explique o formato do texto, a imagem, os personagens e como eles podem se relacionar, o título da lenda e sua conexão com o título do capítulo. Chame atenção aos elementos que aparecem na página seguinte e peça a eles que descrevam a imagem e leiam a lenda. Caso algum estudante tenha algum conhecimento prévio dessa lenda indígena, peça-lhe que compartilhe com a turma.
- O tema desenvolvido nesta página permite explorar os TCT Diversidade cultural e Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras e ODS 4 – Educação de qualidade e 10 – Redução das desigualdades.

▶ ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO

1. Estimule a participação dos estudantes e peça a eles que citem as hipóteses que têm sobre o que esperam encontrar nas lendas indígenas. É possível que alguns tenham contato com o gênero e respondam que as narrativas podem apresentar alguns elementos ficcionais e maravilhosos, e citem também o cenário, os personagens etc. Realizar a atividade oralmente pode trazer ganhos importantes na troca de ideias entre os estudantes.
2. Pergunte aos estudantes se já foram atraídos para a leitura de um texto pelo título e se a expectativa foi cumprida. Comente que é comum em alguns textos que um título não deixe claro o contexto do assunto ou tenha duplo sentido para atrair o leitor. Destaque que a principal função do título é apresentar em poucas palavras o assunto que será tratado.
3. Esta questão sugere uma leitura individual e silenciosa para que o estudante possa utilizar habilidades de competência leitora, buscando a compreensão global da narrativa. Depois, se achar importante, faça uma leitura coletiva e compartilhada em voz alta, retomando com os estudantes para identificar o que compreenderam, em quais palavras ou trechos tiveram dificuldade e se conseguem retomar os acontecimentos principais da narrativa.
4. Proponha aos estudantes que observem a imagem da próxima página e que tentem identificar e nomear os elementos representados pelo pintor na imagem, o que pode exigir uma atenção mais aprofundada, já que é rica em elementos, texturas e elementos cinestésicos.

Habilidades BNCC

EF67LP04
EF67LP27
EF67LP28
EF68LP44
EF68LP47
EF68LP49
EF68LP53
EF68LP54

Capítulo 1

Lenda indígena

1. Resposta pessoal. Espere-se que os estudantes respondam que os narradores podem apresentar alguns elementos ficcionais e maravilhosos e citem também o cenário, os personagens etc.

1. Resposta pessoal. É possível que os estudantes percebam que a lenda conta a história de um casamento.

1. Que elementos você espera encontrar no texto de uma lenda indígena?

2. Leia o título da lenda a seguir. Na sua opinião, qual deve ser o assunto do texto?

3. Agora, faça uma leitura silenciosa da lenda.

A lenda dos diamantes

Há muito tempo, vivia às margens de um rio uma tribo de índios onde morava um casal muito feliz, Itagibá e Potira. Itagibá significa “braço forte” e ele era um guerreiro destemido. Potira, cujo nome quer dizer “flor”, era uma índia jovem e formosa.

Viviam todos tranquilos até que um certo dia começou a guerra contra uma tribo vizinha. Itagibá teve que partir para a luta. Despediu-se com tristeza da esposa querida e seguiu com os outros guerreiros. Potira não derramou uma só lágrima, mas seguiu, com os olhos cheios de pesar, a carota que conduzia o esposo até que ela desapareceu no curso do rio.

Passaram-se muitos dias sem que Itagibá voltasse para sua tribo. Todas as tardes, a índia esperava a volta de seu amado, sentada à margem do rio ouvindo o cricriar dos grilos, o canto das aves e o ruído das folhas com a brisa que batia. Permaneceu serena e confiante na esperança de que Itagibá voltaria logo.

Finalmente, Potira foi informada de que seu esposo havia morrido como um herói e jamais regressaria. Potira chorou muito e derramou muitas lágrimas. Vencida pelo sofrimento, Potira passou o resto de sua vida à beira do rio, chorando sem cessar. Suas lágrimas puras e brilhantes misturaram-se com as areias brancas do rio. Tupã, o deus dos índios, transformou as lágrimas de Potira em diamantes, daí a razão pela qual são sempre encontrados entre os cascalhos dos rios e regatos.

4. Observe a imagem a seguir. Que elementos estão representados nela? Que relação pode ser feita entre a imagem e a lenda?

4. Resposta pessoal. Espere-se que os estudantes observem a imagem e identifiquem todos os elementos que caracterizam, nomeando-os, e que a relacionem com a lenda, pelas lágrimas que caem do rosto da jovem indígena.

246

Figura 2: atividade do 7º ano da coleção SuperAÇÃO (Julio e Bertoletti, 2022).

Fonte: autora (2024)

Entre os principais pontos da atividade analisada (Figura 2), destaca-se o fato de esta se tratar de uma tarefa introdutória para um capítulo construído com o intuito de falar sobre lendas indígenas. Contudo, partindo de uma perspectiva popular, a palavra “lenda” não é a mais adequada para se referir a histórias dos povos indígenas, uma vez que estas retratam eventos que de fato ocorreram em suas crenças religiosas e culturais. Nesse sentido, a palavra que poderia ser adotada de maneira mais acertada seria “narrativa”.

Além disso, o texto utilizado não foi escrito por um autor indígena, o que pode ser considerado problemático devido ao fato de que, como pontuado por Eliane Potiguara em entrevista para a Central do Brasil (2022), há uma vasta produção literária de autores indígenas que oferecem uma visão mais autêntica e precisa sobre seus povos e culturas.

Sendo assim, a ausência de textos escritos por indígenas na atividade pode comprometer a representatividade e a legitimidade do conteúdo, uma vez que o conhecimento sobre os povos originários seria melhor transmitido por aqueles que fazem parte dessas comunidades.

Outro aspecto problemático da atividade é a introdução do tema com questões como "Que elementos você espera encontrar no texto de uma lenda indígena?", o que pode reforçar estereótipos sobre as culturas indígenas. Perguntas como essa sugerem que contos indígenas sempre abordam o misticismo e a magia, perpetuando uma visão simplificada e exotizada. Na realidade, assim como outras culturas, inclusive as europeias, as histórias indígenas possuem uma ampla variedade de narrativas, algumas com aspectos sobrenaturais e outras sem esses elementos, servindo para explicar fenômenos distintos ou transmitir valores culturais. Portanto, reforçamos o fato que ao limitar a expectativa dos alunos a esse tipo de narrativa, a atividade corre o risco de reduzir a riqueza e diversidade das tradições orais indígenas.

Além disso, após a leitura do texto, as questões propostas não incentivam uma discussão crítica sobre a história apresentada. Não há estímulo para que os alunos reflitam sobre o contexto cultural e histórico dos povos indígenas ou desenvolvam uma compreensão mais profunda da narrativa. A ausência de perguntas que promovam o senso crítico e a análise textual deixa a história isolada de uma conversa mais rica sobre a cultura indígena, limitando seu impacto educacional.

A atividade 3 (para uma melhor visualização, [clique aqui](#)) encontra-se nas páginas 36 e 37 do livro do 6º ano da coleção *Araribá Conecta*, produzido pela Editora Moderna.

Atividade 3

Habilidade trabalhada
língua escrita.

ORIENTAÇÃO Organize o trabalho da leitura antes com os estudantes. Proponha situações em que possam pesquisar (individual e leitura oral) e participar dos resultados, entendendo-se quanto à articulação das palavras, ao emprego de um tom de voz adequado, à postura corporal, dentre outros aspectos. Se houver oportunidade, filtre um dia em sala e ouça os seus estudantes, realizando uma discussão para que eles possam perceber o que pode ser aperfeiçoado. Durante o trabalho, seja geralmente para outros alunos de sala, seja virtualmente por meio de publicação em um site ou em um blog de escola. É essencial que eles compreendam que, por ser uma modalidade artística-literária, sua finalidade é a de promover uma experiência estética para os estudantes.

Planejamento

1. Leia antecipadamente os textos e o professor a letra da canção "Pindorama", e permita compreender bem o texto para ler com expressividade e entonação adequada.
2. Decida quem vai ler cada parte.

Produção

1. Escolha, leiam várias vezes sua parte do texto.
2. Escolham um cenário bonito e silencioso. Vocês podem se dividir em duplas e cada um recitar para o colega a sua parte do texto. Peça para o colega comentar quais foram as impressões a respeito de sua fala. Depois, faça o mesmo com ele.
3. Filmem cada um lendo ou cantando a sua parte.

Edição (algum ou dois partes se quiserem gravando o jogral)

1. Editem as gravações feitas, para montar o jogral conforme o planejamento.

Circulação

1. Apresentem o jogral no curso da escola.
2. Convidem outras turmas de professores, publicarem o vídeo no site da escola, sem autorização dos pais ou responsáveis e de coordenação.

Avaliação

1. Em conjunto com seus colegas e professor, avalie a produção de trabalho realizado, com ênfase na leitura individual e em grupo, o resultado final como expressão, o que mediram, o que mais gostaram no jogral/filme/leitura, como jogral e filme/divulgação.

Oralidade

Jogral

Você conhece uma dança musical chamada Pindorama? Sua dança, formada por Sandra Pires e Luiz Tati, conta uma música chamada "Pindorama". Assim, de um povo do nordeste do Brasil, nasce aqui sua chamada pelos indígenas de Pindorama, que na língua nativa significava "origem ou país das palmeiras". Confira a letra da música.

PINDORAMA

Que dançaram todos os portugueses
Só depois, com vocais
Pindora vida amada de nome novo
Povo São, Povo São
Eles nunca mais saíram
Que no altar, sob a cruz
Nunca mais os nomes São
Mas depois, nos Cabral
Foi o nome do Brasil
Eles não saíram
Para as favelas cresceram
Para as favelas, para as favelas
Mas as favelas já estavam aqui
Indígenas, filhos do Brasil
Mas Cabral não entendia aqui
Se estavam para o mar
Vir as favelas com seus beijos
Eles chuba, eles não
Muitas vezes não podiam
volar
Mas voaram, desceste

Orientação

Independente do momento da leitura do vídeo/livro, explore a letra da canção com os estudantes, pois sua interpretação na leitura será muito melhor quando eles compreenderem o que estão lendo. Uma leitura fluente e expressiva depende, além da correta pronúncia e intonação de leitura oral, da compreensão do que se vai ler. Assim, uma primeira proposta que você pode fazer a seus estudantes é sobre o título da canção: "Você sabe o que é Pindorama?" Por que será que essa canção tem esse nome? Depois, em a leitura, por meio da letra, o significado da palavra Pindorama e, se necessário, chegue a pergunta, quando se apresentar os textos que podem ajudar: "Pindorama, Pindorama é o Brasil antes de Cabral, Pindorama, Pindorama / Mas os índios já estavam aqui / Pindorama, Pindorama / Já faziam tudo em tagá". Explique que Pindorama significa, em tagá, "terra das palmeiras". Na sequência, faça uma leitura oral e os alunos explorem a letra, desde o início até o fim, como se fosse quem estavam a chorar de dor por quem são Brasil, a língua falada aqui é típica do descobrimento ou a chegada dos portugueses.

Figura 3: atividade disponível no livro do 6º ano da coleção Araribá Conecta (Editora Moderna, 2022). Fonte: autora (2024)

Na atividade em questão (Figura 3), há a letra de uma canção infantil, feita com o intuito de apresentar a perspectiva dos povos originários no momento da chegada dos portugueses no Brasil. Contudo, além de o texto apresentado não ter sido escrito por nenhum indígena (como já destacado nas outras atividades), ele não pode ser considerado o foco da atividade, pois, ao propor que seja feito um Jogral e explicar como a dinâmica deve ser feita, não há uma proposta de discussão mais aprofundada acerca do que está sendo tratado no texto, visto que no momento em que se propõe o debate acerca da temática, a discussão se atém a 1 palavra.

A atividade 4 (para uma melhor visualização, [clique aqui](#)), foi retirada da página 25 do livro do 6º ano da coleção *Trajatórias*, publicado pela editora FTD.

Atividade 4

Substantivo coletivo

1. Leia a seguir o trecho de uma notícia.

O índio no acervo da Brasileira Fotográfica

Os índios brasileiros foram retratados por diversos fotógrafos do século 19, muitos deles representados no acervo da Brasileira Fotográfica, que hoje, Dia do Índio, destaca esses registros. [...] Acessando o *link* para as fotografias

O ÍNDIO no acervo da Brasileira Fotográfica. *Brasileira Fotográfica*, 19 abr. 2018. Disponível em: <https://brasilianafotografica.bn.gov.br/?p=11371>. Acesso em: 11 fev. 2022.

- a. Onde essa notícia foi veiculada? *Resposta: Em um site.*
- b. Qual é a importância de preservar as imagens dos antigos indígenas que viveram no Brasil no século 19? Leia as alternativas a seguir e copie as duas corretas. *Resposta: A e B.*
- A.** Permite conhecer como eram os povos indígenas que viveram no século 19.
- B.** Propicia a identificação de alguns dos hábitos e costumes dos povos indígenas que viveram no século 19.
- C.** Mostra que no século 19 havia apenas os Munduruku no Brasil.
2. Releia este trecho, analisando a palavra em destaque.

[...] o leitor poderá **magnificar** as imagens e verificar todos os dados referentes a elas.

- a. Que sentido essa palavra apresenta nesse contexto?
Resposta: O sentido de apreciar com honras; enaltecer.
- b. Que outra palavra poderia ter sido empregada sem alterar o sentido do contexto?
Resposta esperada: Admirar, apreciar, contemplar, venerar.
3. Leia o seguinte trecho e compare-o com o primeiro parágrafo dessa notícia.

Os índios brasileiros foram retratados por diversos fotógrafos do século 19, muitos deles representados no conjunto de obras da Brasileira Fotográfica, que hoje, Dia do Índio, destaca esses registros.

- a. Qual é a diferença entre os dois trechos?
*Resposta: A mudança na sua redação, por meio da troca da palavra **acervo** pela expressão **conjunto de obras**.*
- b. Essa mudança alterou o sentido da frase? Por quê?
*Resposta: Não, porque a palavra **acervo** é empregada para nomear um conjunto de obras.*

Recebe o nome de **substantivo coletivo** o substantivo comum que, no singular, nomeia uma coleção ou um conjunto de seres de uma mesma espécie.

25

- As atividades desta página buscam construir com os estudantes o conceito de substantivo coletivo. Para a realização da atividade 1, peça aos estudantes que leiam a notícia silenciosamente. Caso surjam dificuldades na interpretação do texto, releia-o para a turma e desenvolva os itens a e b coletivamente.

- Explique aos estudantes que o uso da palavra **Índio**, embora ainda presente em algumas publicações, está associado a um olhar pejorativo e colonialista dos povos nativos do Brasil. Atualmente, utilizamos a palavra **Indígena** para identificar os povos que moravam em nosso território antes da chegada dos europeus. Isso porque a palavra **Indígena** significa "originário, aquele que está ali antes dos outros", valorizando, assim, a importância desses povos, sua cultura e sua diversidade.

- Para aumentar as possibilidades de trabalho pedagógico, conheça o portal **Brasileira Fotográfica**, um acervo documental considerado patrimônio digital. Ele foi criado com o objetivo de preservar a memória por meio de imagens, como fotografias, gravuras e pinturas, produzidas em diferentes épocas. Além de possuir diversos materiais úteis para a sala de aula, também é uma ótima indicação para levar os estudantes a conhecerem mais o passado.

BRASILIANA Fotográfica. Disponível em: <https://brasilianafotografica.bn.gov.br/>. Acesso em: 13 maio 2022.

- As atividades 2 e 3, mais especificamente, têm como objetivo trabalhar com um recurso de coesão referencial, a substituição lexical por sinônimos. Trata-se de um importante aspecto empregado na construção de um bom texto. Mostre aos estudantes essa ferramenta textual que pode evitar repetições desnecessárias no texto, tornando-o mais coeso.

Figura 4: atividade disponível no livro do 6º ano da coleção Trajetórias (FTD Educação, 2022).

Fonte: autora (2024)

Na atividade analisada (Figura 4), foram incluídas descrições de fotografias de indígenas (disponível em anexo), tiradas por diversos fotógrafos e pertencentes ao acervo "Brasileira Fotográfica", com o objetivo de orientar uma atividade sobre substantivos coletivos. Embora a atividade tenha como foco uma análise metalinguística (questão 2) e epilinguística (questão 3), relegando a temática indígena a um plano secundário, não há uma justificativa pedagógica clara para a ausência das imagens mencionadas no material de apoio. A inclusão dessas fotografias, além das descrições, poderia enriquecer significativamente o debate, já que o uso de imagens relacionadas ao texto é uma prática

comum e eficaz no contexto educacional. A presença das fotos ajudaria a conectar os estudantes de maneira mais direta ao tema e ofereceria uma contextualização mais visual e tangível, ampliando as possibilidades de reflexão e discussão nas orientações destinadas ao professor.

Outro ponto relevante ao analisar a abordagem da temática indígena na obra em questão é a discrepância entre o texto de apoio presente no material didático e o texto original da fonte (Figura 5). Embora não haja nenhuma indicação de adaptação na referência, nota-se que o conteúdo inserido difere do original, conforme ilustrado na imagem abaixo:



Figura 5: fragmento retirado do site utilizado como referência no livro didático em análise.

Fonte: autora (2024)

Ao examinar o trecho pedagógico inserido na atividade para o professor, lê-se:

Explique aos estudantes que o uso da palavra índio, embora ainda presente em algumas publicações, está associado a um olhar pejorativo e colonialista dos povos nativos do Brasil. Atualmente, utilizamos a palavra indígena para identificar os povos que moravam em nosso território antes da chegada dos europeus. Isso porque a palavra indígena significa “originário, aquele que está ali antes dos outros”, valorizando, assim, a importância desses povos, sua cultura e sua diversidade. (p. 25)

Assim, ao que parece, há um erro no texto norteador da atividade inserido propositalmente. Essa inconsistência levanta, além de questionamentos éticos, um ponto de atenção quanto à fidelidade do material às suas fontes e o impacto disso na compreensão e discussão da temática pelos alunos. Isso acontece, principalmente, porque as indicações pedagógicas são inseridas apenas no livro do professor e não são, obrigatoriamente, seguidas na realidade da sala de aula, podendo, este problema, no fim das contas, servir como um reforço para a perpetuação do erro em **algumas** realidades.

Considerando os pontos levantados, as escolhas feitas na construção da atividade, sejam elas propositais ou não, refletem um processo de silenciamento linguístico e

cultural que já está profundamente enraizado nas práticas sociais. Isso se torna evidente não pelas intenções explícitas do autor ou do editor do material, mas pela falta de cuidado no tratamento do tema indígena, o que acaba reproduzindo um padrão histórico de invisibilidade. Esse fenômeno remete ao discurso de Orlandi (1990), que ressalta como o apagamento do indígena da identidade cultural nacional, perpetuado ao longo de séculos, é mantido por diversos mecanismos. Entre eles, a linguagem, com sua violência simbólica, se destaca como uma das formas mais eficazes de perpetuar esse silenciamento. Assim, a ausência de uma abordagem cuidadosa reforça a continuidade desse apagamento, demonstrando como a negligência na representatividade dos povos indígenas ainda é um desafio a ser enfrentado no contexto educacional e social.

Por fim, a atividade 5 (para uma melhor visualização, [clique aqui](#)) encontra-se nas páginas 213 e 214 do livro do 7º ano da coleção *A Conquista*, desenvolvida pela editora FTD.

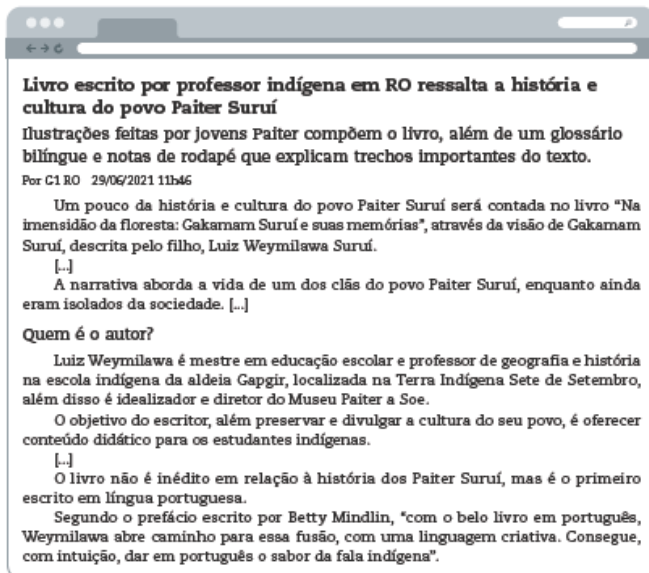
Atividade 5

ATIVIDADES

1. a) Revela que o povo deseja preservar sua cultura e sua identidade, registrando através desse livro a história dessa etnia.

1. b) Provavelmente, a ausência de materiais didáticos que possibilitem aos estudantes indígenas conhecer suas histórias e suas origens.

1. Leia, a seguir, o trecho da notícia sobre o lançamento do livro de um professor indígena que conta a história dos paiteer suruí, povo que vive em Rondônia.



Livro escrito por professor indígena em RO ressalta a história e cultura do povo Paiteer Suruí
 Ilustrações feitas por jovens Paiteer compõem o livro, além de um glossário bilíngue e notas de rodapé que explicam trechos importantes do texto.
 Por C1 RO 29/06/2021 11h46

Um pouco da história e cultura do povo Paiteer Suruí será contada no livro "Na imensidão da floresta: Gakamam Suruí e suas memórias", através da visão de Gakamam Suruí, descrita pelo filho, Luiz Weymilawa Suruí.

[...]

A narrativa aborda a vida de um dos clãs do povo Paiteer Suruí, enquanto ainda eram isolados da sociedade. [...]

Quem é o autor?

Luiz Weymilawa é mestre em educação escolar e professor de geografia e história na escola indígena da aldeia Gaggir, localizada na Terra Indígena Sete de Setembro, além disso é idealizador e diretor do Museu Paiteer a Soe.

O objetivo do escritor, além preservar e divulgar a cultura do seu povo, é oferecer conteúdo didático para os estudantes indígenas.

[...]

O livro não é inédito em relação à história dos Paiteer Suruí, mas é o primeiro escrito em língua portuguesa.

Segundo o prefácio escrito por Betty Mindlin, "com o belo livro em português, Weymilawa abre caminho para essa fusão, com uma linguagem criativa. Consegue, com intuição, dar em português o sabor da fala indígena".

LIVRO escrito por professor indígena em RO ressalta a história e cultura do povo Paiteer Suruí. G1 Rondônia, [s. l.], 29 jun. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2021/06/29/livro-escrito-por-professor-indigena-em-ro-ressalta-a-historia-e-cultura-do-povo-paiteer-suruui.ghtml>. Acesso em: 13 abr. 2022.

- a) O que o lançamento desse livro revela sobre o povo paiteer suruí?
- b) O objetivo do autor do livro, que também é professor, é oferecer conteúdo didático para os estudantes indígenas. O que pode tê-lo motivado a pensar nesse objetivo?
2. Releia o título dessa notícia. 2. a) Porque há apenas uma forma verbal em sua composição: **ressalta**.
- a) Ele é formado por apenas uma oração. Por que é possível afirmar isso?
- b) Podemos afirmar que essa oração está organizada de acordo com a ordem direta, isto é, sujeito + forma verbal + complemento verbal? Justifique.
2. b) Sim. Espera-se que os estudantes reconheçam que a oração está organizada de acordo com a ordem direta: sujeito: Livro escrito por professor indígena em RO + forma verbal: **ressalta** + complemento verbal a história e cultura do povo Paiteer Suruí. 213

PROPOSIÇÕES

Em **Atividades**, por meio da leitura de uma notícia, os estudantes têm a oportunidade de conhecer a iniciativa de um professor indígena que deseja manter vivas a cultura e a história de seu povo.

Com base na leitura do título e subtítulo da notícia, pergunte a eles se consideram relevante que o autor do livro seja também

indígena e que as ilustrações tenham sido feitas pelos próprios estudantes indígenas da aldeia. Se julgar pertinente, explique que os indígenas têm direito à educação em língua portuguesa e na língua falada pela aldeia. Em seguida, proponha uma leitura compartilhada e em voz alta da notícia.

Se for possível, após a leitura, proponha uma conversa sobre a importância de registrar e divulgar a história dos povos nativos

brasileiros. Espera-se que os estudantes possam reconhecer e valorizar os conhecimentos dos povos indígenas brasileiros, suas contribuições e sua importância para a formação da sociedade brasileira.

Podem ser interessantes dividir os estudantes em duplas ou trios, para que possam realizar as atividades discutindo os conteúdos coletivamente.

REALIZAÇÃO

Atividades

1. Ao finalizar a leitura do texto proposta na atividade, se julgar interessante, comente que o livro **Na imensidão da floresta: Gakamam Suruí e suas memórias** é resultado do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Luiz Weymilawa.
1. Se julgar relevante, explique aos estudantes que os paiteer suruí (a primeira palavra significa "gente de verdade", "nós mesmos") tiveram contato oficial com a Funai em 1969. No século XIX, emigraram de Cuiabá para Rondônia fugindo da perseguição dos homens brancos. Para saber mais, acesse a página sobre esse povo no site Povos indígenas do Brasil, disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Suruui_Paiteer (acesso em: 17 jun. 2022).
2. Relembre-os de que a forma verbal é o núcleo da oração. Se necessário, retome a estrutura básica da oração (sujeito + forma verbal + complemento).

REALIZAÇÃO

Atividades

3. a) Proponha aos estudantes o procedimento de perguntar ao verbo (Aborda o quê?) – para identificar o complemento.
3. b) Explique que a palavra **vida** é o núcleo, uma vez que os demais termos contribuem para caracterizá-la e especificá-la.
3. c) Comente que as palavras que especificam, determinam, qualificam um nome são consideradas adjuntos adnominais.
4. a) Espera-se que os estudantes infiram o significado da expressão utilizada pela antropóloga.
4. b) Verifique se os estudantes indicam corretamente o complemento verbal do verbo **dar**, o núcleo desse complemento verbal e o adjunto adnominal do núcleo do complemento verbal **sabor**.
5. Convide os estudantes a ler a tirinha de Luis Antonio Gouveia, na qual o personagem Rafael lê uma revista em braille, sistema de escrita com base na significação tátil de pontos em relevo. Usado universalmente por pessoas com deficiência visual, o sistema permite a leitura com as pontas dos dedos. Esse entendimento é fundamental para que os estudantes compreendam o humor contido no comentário “com os dedos arregalados”, uma analogia à expressão **com os olhos arregalados**, usada quando algo nos surpreende. Ao ler a tirinha, faça os estudantes observarem que, já no segundo quadrinho, o personagem mostra a boca aberta como se estivesse fazendo um comentário em voz alta; a

3. c) Espera-se que os estudantes reconheçam que, pelo fato de esses termos estarem caracterizando e especificando o núcleo **vida**, eles exercem sim a função de adjuntos adnominais.

3. Releia a oração.

A narrativa aborda a **vida de um dos clãs do povo Paiter Suruí** [...].

3. a) O termo **exerce a função de complemento verbal, objeto direto**.

a) Qual é a função do termo em destaque na oração?

b) Que palavra exerce a função de núcleo desse termo? **O substantivo *vida***.

c) Considerando os sentidos da oração, podemos afirmar que os termos que acompanham essa palavra são adjuntos adnominais? Justifique.

4. Releia o último período do texto, que reproduz um trecho do prefácio do livro, escrito pela antropóloga Betty Mindlin.

[...] Consegue, com intuição, dar em português o sabor da fala indígena”.

4. a) Ela ressalta o talento do autor, que consegue, mesmo escrevendo em português, trazer para o

livro toda a beleza e o sabor da fala indígena.

4. b) Note que o núcleo dessa oração é a locução verbal **consegue dar**. No caderno, faça a análise do complemento verbal. **O complemento verbal é o sabor da fala indígena; o núcleo do complemento verbal é sabor; o termo da fala indígena é adjunto adnominal do núcleo do complemento verbal sabor.**

5. Rafael, um dos personagens da Turma Fala Menino!, que tem deficiência visual, sabe ler em braille. Leia a tirinha e veja o que acontece.



GOUVEIA, Luis Antonio. [Braille]. Fala Menino! Produções.

- a) Que expressões faciais do personagem evidenciam esse “choque” durante a leitura?

b) Essa tirinha é dirigida ao público infantojuvenil. Qual seria a finalidade de criar um personagem com essas características?

6. Os deficientes visuais leem em braille.

a) Com base nessa informação, explique por que Rafael disse ter ficado com “os dedos arregalados”. **Porque ele usa os dedos para ler, e não os olhos.**

b) Explique o efeito de sentido que o uso dessa expressão produz na tirinha.

7. Releia a primeira fala do segundo quadrinho.

7. a) O termo **uma coisa chocante**.

7. b) As palavras **uma e chocante**.

a) Que termo exerce a função de complemento verbal dessa oração?

b) Que palavras exercem a função de adjunto adnominal do núcleo do complemento verbal?

c) Qual delas pertence à classe dos adjetivos? **A palavra *chocante***.

214 **5. b) Provavelmente, mostrar que jovens com deficiência também leem, têm as mesmas necessidades de se informar, têm preocupações, reações e os mesmos desejos dos que não têm deficiência.**

6. b) Produz um efeito humorístico pela associação com a expressão “ficar de olhos arregalados”, que muitas pessoas usam para expressar espanto, surpresa.

sombra e os traços ao redor de sua cabeça indicam que o personagem também está agitado. No terceiro, a boca do personagem está ligeiramente aberta e com os dentes à mostra, semelhante a um *emoji* que indica medo ou susto. Com essa atividade, objetiva-se que os estudantes desenvolvam a empatia e o respeito às pessoas com deficiência e contribuam para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

6. Espera-se que eles infiram o efeito de humor produzido pela tirinha. Se possível, mostre para a turma imagens de uma máquina braille ou, caso a escola tenha uma, traga à sala de aula, para que possam conhecê-la. Se preciso, verifique se algum profissional com deficiência visual atua na escola ou faz parte da comunidade em que esteja inserida, para conversar com os estudantes sobre a leitura em braille.

Figura 6: atividade disponível no livro do 7º ano da coleção *A Conquista* (Beltrão e Gordilho, 2022).

Fonte: autora (2024)

A atividade apresentada (Figura 6), assim como outras similares, aborda a temática indígena de forma secundária, utilizando-a principalmente como um meio para introduzir a análise de orações extraídas do texto. No entanto, diferentemente de outras atividades, esta se destaca por propor algumas análises mais aprofundadas do texto-base, oferecendo aos alunos oportunidades de refletir sobre os elementos culturais presentes. Esse enfoque enriquece o conteúdo, trazendo uma perspectiva mais ampla que vai além da simples análise gramatical.

Um ponto particularmente positivo é a inclusão da tradução literal do nome do povo

Paiter Suruí, além de uma breve explicação sobre seu contexto histórico. Essa abordagem estabelece uma importante conexão entre língua e cultura, proporcionando aos alunos uma compreensão mais rica e contextualizada. Ao apresentar o significado do nome Paiter Suruí, a atividade oferece uma visão mais profunda da identidade desse povo, reforçando a ideia de que a linguagem é um reflexo direto da cultura e da história de uma comunidade.

Essas iniciativas demonstram um esforço para promover uma relação mais integrada entre o estudo da língua e o reconhecimento da diversidade cultural, o que pode contribuir para uma abordagem pedagógica mais inclusiva e consciente. Ao ampliar a compreensão dos estudantes sobre os povos originários, a atividade possibilita um debate mais significativo, que transcende a simples análise linguística e valoriza a riqueza cultural dos povos originários.

Entre os livros didáticos analisados, observa-se que, ao abordar temáticas indígenas, a maioria opta por apresentar textos como contos e narrativas que ilustram a forma como alguns povos originários explicavam ou ainda explicam o surgimento de elementos naturais. Contudo, essas abordagens geralmente carecem de um aprofundamento que permita ao professor nortear discussões mais ricas sobre a cultura e a língua desses povos. Como resultado, as questões e orientações em torno desses textos acabam sendo tratadas de maneira superficial, e, em alguns casos, podem até reforçar estigmas e clichês já existentes sobre as culturas indígenas.

Outro aspecto preocupante é a forma superficial como esses textos são inseridos nos materiais didáticos, frequentemente relegados a um papel secundário em relação a outros temas. Nesses casos, as narrativas indígenas são usadas apenas como ilustrações, sem que haja uma proposta de análise crítica ou debate significativo com os alunos. Isso contribui para a invisibilização das culturas indígenas no contexto educacional, ao invés de promover a valorização e o entendimento das suas complexidades.

Além disso, há situações em que, mesmo quando esses textos são incluídos, a abordagem adotada relega as temáticas indígenas a um papel secundário, utilizando-as apenas como suporte para explorar outros conteúdos. Isso ocorre sem dar a devida atenção à riqueza cultural e histórica que essas narrativas oferecem. Destaca-se ainda que, embora esses materiais apresentem problemas em sua abordagem, ao menos incluem a temática indígena. Esse fato contrasta com muitos outros materiais analisados durante a pesquisa, que sequer mencionam o tema, o que evidencia a persistente falta de representatividade nos livros didáticos.

Diante dessa análise dos livros didáticos e das atividades propostas, torna-se evidente a necessidade de uma abordagem mais cuidadosa e respeitosa em relação às

temáticas indígenas. A superficialidade com que as narrativas e contos dos povos originários são tratadas não apenas limita o entendimento dos alunos sobre a diversidade cultural desses grupos, mas também pode perpetuar estereótipos e preconceitos. É essencial que os materiais didáticos não apenas apresentem os textos, mas também ofereçam orientações claras e significativas para os professores, fomentando discussões reflexivas que promovam respeito, compreensão e reconhecimento da diversidade cultural brasileira.

Além disso, os pontos levantados destacam uma reflexão crítica sobre os próprios documentos oficiais. Uma vez que, embora enfatizem a importância de discutir temas como a história e cultura indígena no currículo escolar, como previsto pela Lei nº 11.645/2008, esses documentos apresentam diretrizes amplas e pouco específicas. Essa falta de detalhamento contribui para que materiais didáticos abordem a diversidade de maneira superficial, sem garantir uma representatividade autêntica e respeitosa.

A abordagem genérica das diretrizes permite que editoras cumpram exigências mínimas, resultando em materiais que, apesar de abordarem temas indígenas, muitas vezes reforçam estereótipos ou apresentam uma visão limitada e descontextualizada. Essa generalidade também afeta o processo de avaliação do PNL, que aprova materiais sem exigir a devida profundidade ou autenticidade na representatividade da diversidade cultural. Assim, o processo acaba priorizando a conformidade formal sobre a qualidade substantiva, permitindo a circulação de conteúdos que não promovem uma compreensão verdadeira e crítica das culturas indígenas.

3.1 Propostas Didáticas

Com base nos pontos levantados no tópico anterior, construímos uma proposta de atividade para ser trabalhada em sala de aula com uma turma do 7º ano, no baseando na **Atividade 2** (Figura 2). Assim, a proposta de atividade modelo foi pensada no contexto de se tratar de uma introdução para o tema de narrativas indígenas, considerando a nomenclatura mais adequada para se referir a histórias de origem indígena, que apresentam aspectos não apenas culturais, mas também religiosos de diversos povos originários.

A atividade modelo foi desenvolvida com o objetivo de integrar o eixo linguístico e cultural, proporcionando uma abordagem mais representativa das culturas indígenas. Ela busca não apenas explorar a língua Tupi (Tupinambá, subfamília Tupi-Guarani, família Tupi) e seu impacto no português, mas também destacar a diversidade das

tradições orais indígenas, promovendo uma reflexão crítica sobre a importância dessas narrativas para a preservação cultural.

Nesse sentido, ela é constituída por elementos, como:

I. Texto-base

Capítulo 1
NARRATIVAS INDÍGENAS

A LENDA DA MANDIOCA

Nasceu uma indiazinha linda e a mãe e o pai tupis espantaram-se:
 __ Como é branquinha esta criança!
 E era mesmo. Perto dos outros curumins da taba, parecia um raiozinho de lua. Chamaram-na Mani. Mani era linda, silenciosa e quieta. Comia pouco e pouco bebia. Os pais preocupavam-se.
 __ Vá brincar, Mani, dizia o pai.
 __ Coma um pouco mais, dizia a mãe.
 Mas a menina continuava quieta, cheia de sonhos na cabecinha. Mani parecia esconder um mistério. Uma bela manhã, não se levantou da rede. O pajé foi chamado. Deu ervas e bebidas à menina. Mas não atinava com o que tinha Mani. Toda a tribo andava triste. Mas, deitada em sua rede, Mani sorria, sem doença e sem dor.
 E sorrindo, Mani morreu. Os pais a enterraram dentro da própria oca. E regavam sua cova todos os dias, como era costume entre os índios Tupis. Regavam com lágrimas de saudade. Um dia perceberam que do túmulo de Mani rompia uma plantinha verde e viçosa.
 __ Que planta será esta? Perguntaram, admirados. Ninguém a conhecia.
 __ É melhor deixá-la crescer, resolveram os índios.
 E continuaram a regar o brotinho mimoso. A planta desconhecida crescia depressa. Poucas luas se passaram e ela estava altinha, com um caule forte, que até fazia a terra se rachar em torno.
 __ A terra parece fendida, comentou a mãe de Mani.
 __ Vamos cavar?
 E foi o que fizeram. Cavaram pouco e, à flor da terra, viram umas raízes grossas e morenas, quase da cor dos curumins, nome que dão aos meninos índios. Mas, sob a casquinha marrom, lá estava a polpa branquinha, quase da cor de Mani. Da oca de terra de Mani surgia uma nova planta!
 __ Vamos chamá-la Mani-oca, resolveram os índios.
 __ E, para não deixar que se perca, vamos transformar a planta em alimento!
 Assim fizeram! Depois, fincando outros ramos no chão, fizeram a primeira plantação de mandioca. E até hoje entre os índios do Norte e Centro do Brasil é este um alimento muito importante.
 E, em todo Brasil, quem não gosta da plantinha misteriosa que surgiu na casa de Mani?

Disponível em: <http://www.macvirtual.usp.br/mac/templates/projetos/jogo/lenda.asp>. Acesso em: 01 out. 2024.

Figura 7: autora (2024)

Fonte: autora (2024)

O texto suporte foi selecionado (Figura 7) com o objetivo de introduzir o tema, conforme proposto pela atividade 2. Trata-se da Lenda da Mandioca, uma narrativa de origem indígena que busca explicar a origem desse alimento, considerado sagrado por diversos povos, embora a origem exata da história seja incerta. Essa escolha de texto permite que o estudante não apenas identifique elementos característicos do gênero textual em análise, mas também entre em contato com a diversidade cultural brasileira, compreendendo que diferentes regiões e grupos sociais possuem suas próprias tradições e formas de interpretar o mundo.

II. Glossário em Tupi

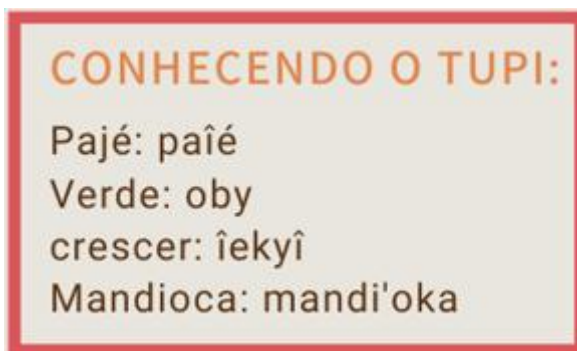


Figura 8: autora (2024)

Fonte: autora (2024)

Além da narrativa, foi incluído um glossário em tupi na atividade (Figura 8). A decisão de inserir esse glossário é parte de uma iniciativa que visa estimular nos alunos o interesse por conhecer um pouco mais sobre as línguas indígenas e sua relação com a língua portuguesa, já que essas línguas são uma das bases linguísticas e culturais do Brasil. Esse contato enriquece o repertório linguístico dos alunos e incentiva uma visão mais abrangente sobre a diversidade de línguas e expressões. Compreender a riqueza dos idiomas indígenas que coexistem no país é fundamental para valorizar a diversidade cultural e linguística do Brasil.

III. Conceituação

AFINAL, O QUE SÃO NARRATIVAS INDÍGENAS?

As narrativas indígenas são histórias incríveis que fazem parte da cultura de muitos povos ao redor do mundo. Elas são passadas de geração em geração e ajudam a explicar os costumes, as crenças e até mesmo fenômenos da natureza. No Brasil, as narrativas indígenas são muito especiais e cheias de detalhes. Muitas dessas histórias misturam fantasia e mistério para contar como algumas coisas surgiram, como animais, plantas e até o fogo!

Essas narrativas também são muito importantes para ensinar os índios sobre sua própria cultura e valores. Elas são contadas em várias regiões do Brasil e, em cada lugar, podem ter pequenas diferenças, mas sempre trazem ensinamentos importantes. Com o tempo, muitas dessas narrativas ficaram conhecidas em todo o país e agora fazem parte do nosso folclore, mostrando como as tradições indígenas são ricas e cheias de sabedoria.

Assim, ao conhecer uma narrativa indígena, estamos aprendendo um pouquinho mais sobre a cultura dos primeiros povos que viveram aqui e sobre a forma especial como eles enxergam o mundo ao nosso redor.

Figura 9: autora (2024)

Fonte: autora (2024)

Após a apresentação da Lenda da Mandioca e do glossário em tupi, foi introduzido o conceito do tema central trabalhado (Figura 9). Organizar o conteúdo dessa forma, colocando o conceito após a leitura da história e o glossário, é uma estratégia pedagógica que permite aos alunos inicialmente imergir na narrativa e no contexto cultural, despertando sua curiosidade e interesse. Essa abordagem cria uma base concreta para que eles possam, em seguida, compreender o conceito de forma mais significativa, integrando-o à experiência vivenciada.

A compreensão desses conceitos pode enriquecer o desenvolvimento cultural, social e crítico dos alunos. Ao perceberem que as narrativas indígenas são histórias transmitidas de geração em geração, eles desenvolvem uma consciência sobre a importância de respeitar e preservar essas narrativas, reconhecendo-as como elementos essenciais para a identidade cultural de um povo.

Além disso, ao aprenderem que as narrativas indígenas servem para explicar costumes, crenças e fenômenos da natureza, os alunos podem desenvolver uma sensibilidade cultural e um respeito mais profundo pela diversidade, compreendendo que existem múltiplas maneiras de entender o universo e de dar sentido às experiências humanas.

IV. Questões

ATIVIDADE

1. Você conhece outras narrativas indígenas? Quais?
Resposta pessoal.

2. Por que o texto acima é considerado uma narrativa indígena?
Resposta: o texto é considerado uma narrativa porque explica a origem da mandioca, misturando fatos reais com elementos simbólicos. As narrativas, como essa, são usadas para transmitir crenças e valores, além de explicar fenômenos naturais, refletindo a tradição oral das culturas indígenas.

3. Dentre as palavras apresentadas em Tupi, há alguma que se assemelhe ao português?
Resposta: entre as palavras apresentadas, há semelhanças fonéticas entre o tupi e o português, principalmente, nas palavras "¡Pajé", "crescer" e "mandioca".

4. Converse com os colegas e a professora sobre a importância das narrativas indígenas, como a de Mani, para a preservação da cultura, valores e conhecimentos dos povos originários.
Resposta pessoal.

Figura 10: autora (2024)

Fonte: autora (2024)

Na proposta, as questões introdutórias do tema (Figura 10) foram inseridas após a leitura da Lenda da Mandioca, o glossário em tupi e a conceituação, a fim de oferecer um espaço de aprofundamento e reflexão. Elas foram projetadas para estimular a

compreensão crítica, consolidar o aprendizado, fomentar o pensamento comparativo e promover o diálogo.

Assim, a questão 1 visa incentivar o aluno a refletir sobre seu conhecimento prévio e a buscar informações sobre outras narrativas indígenas. Ela promove a ampliação do repertório cultural do aluno e estimula a curiosidade por outras narrativas, além de criar um momento de troca cultural caso discutido em grupo.

Enquanto a questão 2 foi pensada para ajudar o aluno a identificar os elementos que caracterizam as narrativas indígenas, como a mistura entre fatos reais e elementos simbólicos. Ela também promove uma compreensão da função dessas histórias na transmissão de valores e no entendimento de fenômenos naturais, além de reforçar a importância das tradições orais.

Já a questão 3 ao explorar as semelhanças entre as palavras em tupi e português, foi desenvolvida para permitir que os alunos reconheçam a influência das línguas indígenas no português. Isso contribui para uma apreciação mais ampla da diversidade linguística do Brasil e da herança cultural indígena presente na língua.

No caso da questão 4, a intenção foi incentivar uma discussão coletiva, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e da expressão oral. A atividade permite que os alunos compreendam o papel das lendas na preservação cultural e como elas servem como meio de transmitir valores e conhecimentos tradicionais. Ela também reforça a importância de respeitar e valorizar as tradições dos povos indígenas.

Sendo assim, as questões que seguem a leitura da Lenda da Mandioca visam, não apenas reforçar o conteúdo, mas também transformar a experiência de ensino - aprendizagem em um processo ativo de reflexão e integração de valores culturais. Elas ajudam os alunos a se engajarem profundamente com o tema, desenvolvendo habilidades críticas e sociais essenciais para seu crescimento pessoal e acadêmico, enquanto aprendem a valorizar e respeitar as culturas que compõem o Brasil.

V. Orientações para o professor

Habilidade BNCC:	Orientações pedagógicas:
<p>(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.</p> <p>Objetivos gerais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introduzir a compreensão e valorização das narrativas indígenas como parte do folclore e da cultura brasileira. • Incentivar a reflexão sobre a influência da língua e cultura indígena no português e na sociedade contemporânea. • Desenvolver a habilidade de interpretar textos e compartilhar percepções pessoais em grupo. <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estimular a apreciação da leitura de narrativas indígenas, destacando aspectos culturais e linguísticos. • Identificar e explicar palavras de origem Tupi que foram incorporadas ao português, promovendo o reconhecimento da contribuição indígena à nossa língua. • Discutir as características das narrativas indígenas e seu papel na preservação dos valores e tradições dos povos originários. • Desenvolver debates sobre a influência do Tupi na língua portuguesa, abordando a simbologia e os ensinamentos contidos nas narrativas indígenas. 	<p>Leia o texto "A Lenda da Mandioca" em voz alta para a turma. Em seguida, convide os alunos a compartilhar suas percepções sobre a história. No quadro, destaque palavras como "curumins" (que significa "meninos") e "taba" (que significa "aldeia") e explique que essas palavras têm origem na língua Tupi e foram incorporadas ao português, fazendo parte do nosso vocabulário cotidiano.</p> <p>Após essa explicação, pergunte se os alunos ficaram curiosos sobre o significado de outras palavras do texto e explore essas expressões juntos, incentivando a descoberta de novos termos. Em seguida, converse com a turma sobre as características das narrativas indígenas e a importância dessas histórias para a preservação dos aspectos sociais e culturais dos povos indígenas. Discuta como as narrativas transmitem ensinamentos e valores por meio de elementos de fantasia e simbolismo.</p> <p>Por fim, responda às questões apresentadas junto com os alunos, promovendo discussões sobre a influência da língua Tupi no português, os elementos que caracterizam as narrativas indígenas, e a apreciação da história da mandioca.</p>

Figura 11: autora (2024)

Fonte: autora (2024)

As orientações ao professor (Figura 11) foram desenvolvidas para servir como um guia claro e estruturado, facilitando a condução das atividades e garantindo que os objetivos pedagógicos sejam alcançados de forma eficaz. Essa seção inclui a habilidade da BNCC que orientou sua construção, além dos objetivos gerais e específicos, e das orientações pedagógicas que guiam o desenvolvimento das aulas.

A habilidade da BNCC (EF69LP44) escolhida para nortear o conteúdo busca que os alunos identifiquem valores sociais, culturais e humanos em textos literários, reconhecendo diversas visões de mundo. Por meio dessa habilidade, os alunos são incentivados a explorar múltiplos olhares sobre identidades, sociedades e culturas, considerando o autor e o contexto histórico e social da obra.

Os objetivos gerais complementam essa habilidade ao promoverem a valorização das lendas indígenas como parte integrante do folclore e da cultura brasileira. Eles visam introduzir os alunos à diversidade cultural e incentivá-los a refletir sobre a influência da língua e da cultura indígena no português. Esses objetivos também propõem o

desenvolvimento da habilidade de interpretar textos e compartilhar percepções em grupo, estimulando um ambiente de aprendizado colaborativo.

Os objetivos específicos ampliam essa abordagem ao incentivar a apreciação da leitura de narrativas indígenas, destacando seus aspectos culturais e linguísticos. Eles também promovem o reconhecimento das contribuições indígenas para a língua portuguesa, ao orientar os alunos a identificar e explicar palavras de origem tupi que foram incorporadas ao idioma. Ao discutir as características dessas histórias e seu papel na preservação de valores e tradições, os alunos são incentivados a valorizar o conhecimento transmitido pelos povos originários. Além disso, ao promover debates sobre a influência do tupi no português, esses objetivos ajudam a explorar a simbologia e os ensinamentos presentes nas histórias, proporcionando uma compreensão mais rica do conteúdo.

Ao integrar as orientações pedagógicas com a habilidade e os objetivos traçados, o professor é capacitado a oferecer uma experiência de aprendizagem completa e envolvente. Através do estudo da Lenda da Mandioca e do glossário em tupi, os alunos desenvolvem habilidades críticas, sociais e culturais. Esse processo de aprendizado não apenas amplia o repertório linguístico e cultural dos estudantes, mas também contribui para a formação de uma identidade mais consciente e respeitosa em relação à diversidade e à riqueza cultural do Brasil.

Atividade completa

Capítulo 1

NARRATIVAS INDÍGENAS

A LENDA DA MANDIOCA

Nasceu uma indiazinha linda e a mãe e o pai tupis espantaram-se:

__ Como é branquinha esta criança!

E era mesmo. Perto dos outros curumins da taba, parecia um raiozinho de lua. Chamaram-na Mani.

Mani era linda, silenciosa e quieta. Comia pouco e pouco bebia. Os pais preocupavam-se.

__ Vá brincar, Mani, dizia o pai.

__ Coma um pouco mais, dizia a mãe.

Mas a menina continuava quieta, cheia de sonhos na cabecinha. Mani parecia esconder um mistério. Uma bela manhã, não se levantou da rede. O pajé foi chamado. Deu ervas e bebidas à menina. Mas não atinava com o que tinha Mani. Toda a tribo andava triste. Mas, deitada em sua rede, Mani sorria, sem doença e sem dor.

E sorrindo, Mani morreu. Os pais a enterraram dentro da própria oca. E regavam sua cova todos os dias, como era costume entre os índios Tupis. Regavam com lágrimas de saudade. Um dia perceberam que do túmulo de Mani rompia uma plantinha verde e viçosa.

__ Que planta será esta? Perguntaram, admirados. Ninguém a conhecia.

__ É melhor deixá-la crescer, resolveram os índios.

E continuaram a regar o brotinho mimoso. A planta desconhecida crescia depressa. Poucas luas se passaram e ela estava altinha, com um caule forte, que até fazia a terra se rachar em torno.

__ A terra parece fendida, comentou a mãe de Mani.

__ Vamos cavar?

E foi o que fizeram. Cavaram pouco e, à flor da terra, viram umas raízes grossas e morenas, quase da cor dos curumins, nome que dão aos meninos índios. Mas, sob a casquinha marrom, lá estava a polpa branquinha, quase da cor de Mani. Da oca de terra de Mani surgia uma nova planta!

__ Vamos chamá-la Mani-oca, resolveram os índios.

__ E, para não deixar que se perca, vamos transformar a planta em alimento!

Assim fizeram! Depois, fincando outros ramos no chão, fizeram a primeira plantação de mandioca. E até hoje entre os índios do Norte e Centro do Brasil é este um alimento muito importante.

E, em todo Brasil, quem não gosta da plantinha misteriosa que surgiu na casa de Mani?

Disponível em: <http://www.macvirtual.usp.br/mac/templates/projetos/jogo/lenda.asp>. Acesso em: 01 out. 2024.

CONHECENDO O TUPI:

Pajé: paié

Verde: oby

crescer: îekyî

Mandioca: mandí'oka

AFINAL, O QUE SÃO NARRATIVAS INDÍGENAS?

As narrativas indígenas são histórias incríveis que fazem parte da cultura de muitos povos ao redor do mundo. Elas são passadas de geração em geração e ajudam a explicar os costumes, as crenças e até mesmo fenômenos da natureza. No Brasil, as narrativas indígenas são muito especiais e cheias de detalhes. Muitas dessas histórias misturam fantasia e mistério para contar como algumas coisas surgiram, como animais, plantas e até o fogo!

Essas narrativas também são muito importantes para ensinar os índios sobre sua própria cultura e valores. Elas são contadas em várias regiões do Brasil e, em cada lugar, podem ter pequenas diferenças, mas sempre trazem ensinamentos importantes. Com o tempo, muitas dessas narrativas ficaram conhecidas em todo o país e agora fazem parte do nosso folclore, mostrando como as tradições indígenas são ricas e cheias de sabedoria.

Assim, ao conhecer uma narrativa indígena, estamos aprendendo um pouquinho mais sobre a cultura dos primeiros povos que viveram aqui e sobre a forma especial como eles enxergam o mundo ao nosso redor.

Capítulo 1

NARRATIVAS INDÍGENAS

ATIVIDADE

1. Você conhece outras narrativas indígenas? Quais?

Resposta pessoal.

2. Por que o texto acima é considerado uma narrativa?

Resposta: o texto é considerado uma lenda porque explica a origem da mandioca, misturando fatos reais com elementos simbólicos. As narrativas, como essa, são usadas para transmitir crenças e valores, além de explicar fenômenos naturais, refletindo a tradição oral das culturas indígenas.

3. Dentre as palavras apresentadas em Tupi, há alguma que se assemelhe ao português?

Resposta: entre as palavras apresentadas, há semelhanças fonéticas entre o tupi e o português, principalmente, nas palavras "Pajé", "crescer" e "mandioca".

4. Converse com os colegas e a professora sobre a importância das narrativas indígenas, como a de Mani, para a preservação da cultura, valores e conhecimentos dos povos originários.

Resposta pessoal.

Habilidade BNCC:

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

Objetivos gerais:

- Introduzir a compreensão e valorização das narrativas indígenas como parte do folclore e da cultura brasileira.
- Incentivar a reflexão sobre a influência da língua e cultura indígena no português e na sociedade contemporânea.
- Desenvolver a habilidade de interpretar textos e compartilhar percepções pessoais em grupo.

Objetivos específicos:

- Estimular a apreciação da leitura de narrativas indígenas, destacando aspectos culturais e linguísticos.
- Identificar e explicar palavras de origem Tupi que foram incorporadas ao português, promovendo o reconhecimento da contribuição indígena à nossa língua.
- Discutir as características das narrativas indígenas e seu papel na preservação dos valores e tradições dos povos originários.
- Desenvolver debates sobre a influência do Tupi na língua portuguesa, abordando a simbologia e os ensinamentos contidos nas narrativas indígenas.

Orientações pedagógicas:

Leia o texto "A Lenda da Mandioca" em voz alta para a turma. Em seguida, convide os alunos a compartilhar suas percepções sobre a história. No quadro, destaque palavras como "curumins" (que significa "meninos") e "taba" (que significa "aldeia") e explique que essas palavras têm origem na língua Tupi e foram incorporadas ao português, fazendo parte do nosso vocabulário cotidiano.

Após essa explicação, pergunte se os alunos ficaram curiosos sobre o significado de outras palavras do texto e explore essas expressões juntos, incentivando a descoberta de novos termos. Em seguida, converse com a turma sobre as características das narrativas indígenas e a importância dessas histórias para a preservação dos aspectos sociais e culturais dos povos indígenas. Discuta como as narrativas transmitem ensinamentos e valores por meio de elementos de fantasia e simbolismo.

Por fim, responda às questões apresentadas junto com os alunos, promovendo discussões sobre a influência da língua Tupi no português, os elementos que caracterizam as narrativas indígenas, e a apreciação da história da mandioca.

Figura 12: autora (2024)

Fonte: autora (2024)

Sendo assim, atividade modelo (Figura 12) se diferencia das outras por oferecer uma abordagem mais integrada e aprofundada das culturas indígenas, valorizando tanto os aspectos culturais quanto os linguísticos. Enquanto muitas atividades tratam temas indígenas de maneira superficial ou os utilizam apenas como contexto para outras

discussões, esta atividade propõe um estudo detalhado da Lenda da Mandioca e inclui um glossário em tupi, enriquecendo o repertório linguístico dos alunos e promovendo um contato direto com a língua indígena.

Além de apresentar uma narrativa indígena, a atividade também incorpora uma conceituação posterior à leitura da narrativa e do glossário. Essa organização permite que os alunos primeiro se apropriem da história e do contexto cultural antes de serem introduzidos aos conceitos teóricos. Isso proporciona uma experiência de aprendizado mais envolvente e significativa, onde os alunos podem identificar elementos característicos das narrativas, compreender a importância da oralidade para a preservação cultural e explorar a influência da língua tupi no português.

Outro diferencial importante é a inclusão de questões reflexivas que incentivam o pensamento crítico e a discussão em grupo. Ao contrário de outras atividades que podem reforçar estereótipos ou oferecer uma visão limitada das culturas indígenas, as questões propostas nesta atividade estimulam os alunos a refletirem sobre a diversidade e a complexidade dos povos originários do Brasil. As perguntas promovem uma análise cultural e linguística e incentivam debates sobre a importância da preservação das tradições indígenas e o papel das narrativas na construção da identidade nacional.

Por fim, as orientações ao professor estão alinhadas com a habilidade da BNCC e objetivos que visam explorar valores sociais, culturais e humanos. Essas orientações fornecem diretrizes claras sobre como conduzir a atividade de maneira eficaz, incentivando o respeito e a valorização das culturas indígenas. Com essa abordagem pedagógica estruturada, o professor é capaz de oferecer uma experiência de ensino completa e contextualizada.

A atividade modelo, portanto, vai além de uma simples apresentação de conteúdo. Ela oferece uma oportunidade de aprendizado crítico que ajuda os alunos a compreenderem a importância das contribuições indígenas para a formação da língua e da cultura brasileira. Além disso, contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e inclusivos, capazes de valorizar a diversidade e reconhecer a riqueza cultural do Brasil.

4 CONCLUSÃO

A análise dos materiais didáticos de Língua Portuguesa do 6º e 7º anos aprovados pelo PNLD 2024 revelou importantes lacunas na representatividade das temáticas indígenas. Embora a Lei nº 11.645/2008 exija a inclusão de conteúdos relacionados à história e cultura dos povos originários nos currículos escolares, a abordagem encontrada

nesses livros didáticos ainda é insuficiente para fomentar uma compreensão profunda e respeitosa da diversidade indígena no Brasil.

Essa constatação sugere uma reflexão crítica sobre os documentos oficiais, como a BNCC e os PCNs. Embora esses documentos enfatizem a importância de valorizar a diversidade cultural e reconhecer as influências indígenas na formação da sociedade brasileira, suas diretrizes amplas e pouco específicas permitem que editoras cumpram apenas os requisitos mínimos. Isso acaba por oferecer uma abordagem que, muitas vezes, é meramente superficial e carece de uma perspectiva verdadeiramente inclusiva e crítica. Essa conformidade superficial revela uma lacuna nas políticas educacionais, que não estabelecem parâmetros suficientemente claros e específicos sobre como promover uma representatividade autêntica e contextualizada das culturas indígenas em sala de aula.

O estudo demonstrou que, apesar da presença de textos sobre temas indígenas, esses conteúdos são frequentemente abordados de maneira superficial, muitas vezes reforçando estereótipos. As atividades associadas tendem a se concentrar exclusivamente em aspectos gramaticais e textuais, negligenciando as oportunidades de explorar os contextos culturais, sociais e históricos das comunidades indígenas. A falta de uma abordagem mais crítica e contextualizada impede que os alunos desenvolvam uma compreensão abrangente das contribuições dos povos originários para a sociedade brasileira como a conhecemos hoje, limitando sua capacidade de se conectar de maneira significativa com essas culturas.

Além disso, as atividades propostas frequentemente reforçam uma visão limitada e descontextualizada das culturas indígenas, abordando-as de maneira isolada e sem estabelecer vínculos com o presente ou com as manifestações culturais contemporâneas desses povos. Essa perspectiva restrita alimenta a percepção equivocada de que as culturas indígenas são "passadas" ou "fixas no tempo", ignorando a realidade dinâmica e plural dos povos originários no Brasil atual.

Tendo isso em vista, evidencia-se a necessidade de contemplar nos materiais de Língua Portuguesa o impacto e as influências das línguas indígenas sobre o português, enriquecendo a formação linguística dos alunos e reconhecendo as contribuições históricas desses povos. A presença de autores indígenas na elaboração e revisão dos conteúdos didáticos é fundamental para garantir uma representatividade mais autêntica e sensível. Essa participação permite que as narrativas indígenas sejam transmitidas de forma respeitosa e precisa, permitindo que os estudantes desenvolvam uma visão mais crítica sobre a diversidade cultural no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, a pesquisa reforça a importância de repensar a abordagem das temáticas

indígenas nos materiais didáticos de Língua Portuguesa, uma vez que a educação desempenha um papel essencial na formação de atitudes e valores dos alunos, e uma representatividade adequada dos povos originários é fundamental para combater preconceitos e promover uma sociedade mais justa e inclusiva.

Ao propor uma reformulação dos materiais com uma abordagem mais crítica, contextualizada e inclusiva, esta pesquisa espera contribuir para práticas pedagógicas que valorizem os povos originários. Isso inclui, sobretudo, a valorização das línguas indígenas e seu impacto no português, além de fomentar o respeito à diversidade cultural, social e histórica. Assim, poderemos avançar na construção de uma educação mais sensível e representativa, que reflita a riqueza cultural brasileira e valorize os povos que contribuíram para sua formação.

Por fim, gostaria de dedicar este espaço para refletir, em primeira pessoa, sobre os impactos positivos que a construção deste trabalho me proporcionou. Ao abordar essa temática, não só como estudante, mas também como editora de materiais didáticos, percebo que o processo de pesquisa e elaboração da monografia exigiu que eu me aprofundasse em documentos e teorias relevantes. Essa imersão me permitiu não apenas ampliar meu conhecimento, mas também enriquecer minha prática profissional.

Ao explorar diferentes perspectivas e metodologias, desenvolvi uma compreensão mais crítica e abrangente sobre o cuidado necessário para tratar a representatividade indígena na educação básica, assim como gerou o interesse em refletir sobre maneiras ainda mais efetivas de pensar em materiais didáticos e dinâmicas em sala de aula capazes de gerar uma educação mais igualitária, democrática e representativa.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. de C.; XAVIER, V. R. D. **Por uma abordagem sócio-histórica no ensino de língua portuguesa:** breves considerações. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 13, n. 1, p. 288–312, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. **Decreto nº 7.387, de 9 de dezembro de 2010.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 dez. 2010. Seção 1, p. 1.

BRASIL. **LDB - Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 set. 2024.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Guia de livros didáticos: PNLD 2024: Língua Portuguesa: Ensino Fundamental.** Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2024_objeto1_obras_didaticas/componente-curricular/pnld_2024_objeto1_obras_didaticas_lingua_portuguesa. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 15 abr. 2024.

EDITORA MODERNA. **Araribá Conecta Português: 6º ano: Manual do Professor.** 1.ed. Editora Moderna: São Paulo-SP, 2022.

FARACO, C. **História sociopolítica da língua portuguesa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO (FUNAI). Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/brasil-registra-274-linguas-indigenas-diferentes-faladas-por-305-etnias#:~:text=Brasil%20registra%20274%20líguas%20indígenas,Funda%C3%A7%C3%A3o%20Nacional%20dos%20Povos%20Indígenas>. Acesso em: 10 set. 2024.

JÚLIO, S.; BERTOLETTI, M. **SuperAção! Português: 7º ano: Manual do Professor.** 1.ed. Editora Moderna: São Paulo-SP, 2022.

NOLL, V.; DIETRICH, W. (org). **O Português e o tupi no Brasil.** 1. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção n. 169 sobre povos indígenas e tribais e resolução referente à ação da OIT**. Brasília: OIT, 2011. Disponível em:

<https://www.oas.org/dil/port/1989%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%20C2%BA%20169.pdf>. Acesso em: 24 set. 2024.

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: 10 set. 2024.

SANTOS, J. F. **A representação cultural dos povos indígenas nos livros didáticos de História do sexto ano do Ensino Fundamental**. *História & Ensino*, 26(2), 260–286.

SANTOS, L. **Amigos dos índios: os trabalhos da Comissão índios no Brasil**.

Disponível em:

<https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/I4L00024.pdf>. Acesso em: 11 set. 2024.

SILVA, G.; COSTA, A. **Histórias e culturas indígenas na Educação Básica**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

SILVA, M. **Língua, colonização e ensino: a língua que ensinamos e a língua que precisamos desconstruir para ensinar**. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 23, nº 5, 7 de fevereiro de 2023. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/5/lingua-colonizacao-e-ensino-a-lingua-que-ensinamos-e-a-lingua-que-precisamos-desconstruir-para-ensinar>. Acesso em: 15 abr. 2024.

SOARES, M. **Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa**. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). *Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: Educ, 1998.

ANEXOS



O "DIA DO INDIO"

O presidente da República, tendo em vista a proposta feita aos países americanos pelo I Congresso Indigenista reunido no México em 1940 assinou um decreto-lei considerando "Dia do Índio" a data de 19 de abril.

N. 5.



Autres photographes de G. Lottinier, nos 49a et 50a et
no 51a de Amazonie.
Photographie d'après nature par A. Frisch.

Alto Amazonas ou Selimôts (du Brésil).

Mention honorifique à l'exposition de Paris de 1887.
Médaille d'argent à l'exposition de Rio de Janeiro.

LA CUISINE DE LA MALOCCA

(voir n. 4.)

qui se trouve toujours à une petite distance de l'habitation.

15



22

BIBLIOTECA
BRASIL
NACIONAL

(15) 1.435.994
03102195

Carapuna Indians at Tres Irmaos

NEG 10066

Peculiaridades ethnographicas e archeologicas da Snplocaçao do Rio Madeira

empenhada por ordem do Governo Imperial
pelos engenheiros D. J. e D. J. Della.

Indio
da Maloca situada
de rio Madeira
Cach. de Colônia de
Lat. S. 9° 10'



Cacipuna
na margem direita
primo abaixo de
Injuno, em
Longitude 47° 40'

Inscripções gravadas no rochedo
descoberto por Francisco Della.

das Cachoiras do rio Madeira
nos rios de Olyto e Sibimbo 1850.



na Cach. de S. Jorge (margem esquerda)

na Cachoiras de Ribeirão (margem direita)



Sessão transcendental das inscripções em tamanho nat.



na Cach. de Colônia de Injuno (na parte superior da margem)

F. de S. J. 24 de maio



FIDANZA,

PARA.

2^{me} plan. fait en 1861, avec
l'aquarelle indélébile.

N. 3



(Dessiné par M. de S. P. de S. P.)

Indio Apiavaí

(Dessiné par M. de S. P. de S. P.)

IMS



