

LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PRECONCEITO, INTERSECÇÕES, MULTIMODALIDADES, SENSIBILIZAÇÃO E RESPEITO À CULTURA DOS POVOS INDÍGENAS*

PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING
BOOK: PREJUDICE, INTERSECTIONS,
MULTIMODALITIES, AWARENESS
AND RESPECT FOR THE CULTURE OF
INDIGENOUS PEOPLES

Ana Márcia Ribeiro de Miranda Macêdo 1
Rubenilson Pereira de Araujo 2

Mestre em Letras (Estudos Linguísticos) pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Porto Nacional. Professora efetiva da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0320688428527739>. E-mail: ana_marcia85@hotmail.com

Mestre e Doutor em Letras: Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Docente na graduação e pós-graduação (mestrado) em Letras, Câmpus de Porto Nacional. Atualmente, coordena o curso de graduação em Letras – Português e Inglês e é docente de Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literatura. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2936005889164546>. E-mail: araujorubra@gmail.com

Resumo: O presente artigo tem o objetivo de analisar o preconceito e as intersecções que recaem nas diferenças de identidades culturais existentes no livro didático de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental, priorizando os textos multimodais, distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2013). Como metodologia, utilizamos a pesquisa bibliográfica-documental. Assim, a análise centrou-se nas atividades da coleção do livro didático (LD) Português: Linguagens, Ensino Fundamental (CEREJA; MAGALHÃES, 2015), com ênfase nas atividades/imagens e atividades de leitura (compreensão e interpretação de textos). A atividade analisada ocorreu de acordo com a temática interseccional sobre diferenças dos povos indígenas, que preconizam os estigmas socioculturais na coleção. O resultado obtido é que, embora ocorram estudos sobre as diferenças de identidades, ainda não há afirmação dessas diferenças por parte da coleção do livro didático analisado. Com isso, verificamos que a abordagem é apresentada de forma breve, principalmente sobre a intersecção dos estereótipos que sobrepõem. Por isso, são necessárias ações pedagógicas planejadas e políticas públicas educacionais por parte do Estado e dos professores, considerando as representações do “diferente” nas instituições escolares.

Palavras-chave: Instituição Escolar. Preconceito. Diferença. Respeito.

Abstract: This article aims to analyze the prejudice and the intersections that fall in the differences of cultural identities existing in the Portuguese Language textbook of Elementary Education, prioritizing multimodal texts distributed by the National Textbook Program (PNLD, 2013). As a methodology, we use bibliographic-documentary research. Thus, the analysis focused on the activities of the Portuguese textbook (LD) collection: Linguagens, Ensino Fundamental (CEREJA; MAGALHÃES, 2015), with an emphasis on activities/images and reading activities (comprehension and interpretation of texts). The analyzed activity took place according to the intersectional theme about differences of indigenous peoples, who advocate the socio-cultural stigmas in the collection. The result obtained is that, although there are studies on the differences in identities, there is still no affirmation of these differences on the part of the analyzed textbook collection. With that, we verified that the approach is presented briefly, mainly about the intersection of the overlapping stereotypes. For this reason, planned pedagogical actions and public educational policies by the State and teachers are necessary, considering the representations of the “different” in school institutions.

Keywords: School Institution. Preconception. Difference. Respect.

* Esse artigo é um recorte da Dissertação intitulada Interseccionalidades em textos multimodais no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, defendida pela primeira autora, no Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado Acadêmico) da Universidade Federal do Tocantins, campus Porto Nacional, em dezembro de 2018.

Considerações iniciais

Somos a continuação de um fio que nasceu há muito tempo atrás... Vindo de outros lugares [...]. Iniciado por outras pessoas [...]. Completado, remendado, costurado e [...] Continuado por nós. De forma mais simples, poderíamos dizer que temos uma ancestralidade, um passado, uma tradição que precisa ser continuada, costurada, bricolada todo dia (DANIEL MUNDURUKU).

Como principal recurso utilizado em sala de aula, o livro didático de Língua Portuguesa (LDLP) na Educação Básica, sobretudo no Ensino Fundamental, precisa abordar conceitos fundamentais nas diversas disciplinas do saber, de forma bem estruturada, em uma linguagem de fácil entendimento, simplificada para facilitar a obtenção de conhecimentos pelos alunos. No entanto, estudos e investigações sobre as produções didáticas brasileiras vêm denunciando a falta de qualidade nesse sentido.

As políticas públicas nem sempre trazem métodos adequados o suficiente para construção individual e coletiva do aprendizado. As influências editoriais trazem conteúdos pré-estabelecidos por órgãos do Governo Federal, atendendo a natureza e a utilização exclusiva de recursos federais. Em outras palavras, o Ministério de Educação e Cultura/MEC, por meio do Plano Nacional do Livro Didático/PNLD, gerencia a organização dos livros que são utilizados nas diversas esferas educacionais e nas séries/anos do período escolar em vigência no Brasil.

Nessa perspectiva, o livro se torna um recurso político, espaço que sofre com as relações de interesses, selecionado por comissões de análise que também influenciam a escolha e cujas ideologias estão atreladas aos processos reguladores do Estado que decide o que deve ser ensinado. Sabemos, por meio da experiência efetiva em aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica, que alguns livros didáticos representam socioculturalmente, apenas parte de regiões do Brasil, como Sul e Sudeste, enquanto a maior parte do país fica ausente de representação dos povos e de suas culturas, constituindo o monoculturalismo.

Dessa forma, o livro deixa de ser um material dialógico para atender as ideologias políticas hegemônicas, sob comando de grupos que detêm o poder, prejudicando, com isso, as principais demandas socioculturais que são os alunos, os quais ficam estagnados na aprendizagem, sem visão crítica, reflexiva, limitados no conhecimento global e fragmentado, o que, às vezes, não é percebido pelos educadores, ocorrendo uma prática educativa a que subjaz a reprodução do preconceito, do estigma, dos estereótipos sobretudo com sua comunidade local ou adjacente e não o respeito às diversidades e às suas intersecções.

Assim sendo, abordamos as interseccionalidades sobre os diversos tipos de estereótipos contidos no livro didático que articulam as diferenças sociais, raciais e de identidade. Pensando nisso, os educadores precisam de fundamentos para abordagem de leitura, das imagens e de produção de texto, a fim de que não se tornem meros reprodutores da política vigente na escolha do livro didático, visto que, nos livros de Língua Portuguesa, como nos de outras áreas, existem textos, imagens caricaturais, fotos que retratam desigualdades, diversidades, aspectos socioculturais, históricos e diferenças de identidades.

A ênfase de nossa pesquisa recai sobre os estigmas veiculados nas imagens dos livros didáticos, com prioridade para as diferenças de identidades, ou seja, são as formas preconceituosas que se interseccionam. Diferentemente dos estudos sobre interseccionalidades, feminismo e representação social, nosso trabalho se pauta em temáticas diversas, como classe, raça/cor. Discutir como isso ocorre e repensar os significados de estereótipos que se interseccionam é nosso interesse.

É com essa convicção que pretendemos alcançar uma discussão mais ampla sobre intersecção dos preconceitos veiculados aos povos indígenas em relação à vida sociocultural modificada com a colonização do “branco”, em que, muitas das vezes, este povo ainda é estigmatizado na sociedade e no livro didático de Língua Portuguesa, subjazendo desigualdades socioculturais que tentam apresentar a união de pessoas de cores diferentes, todavia, na prática

cultural são explicitados preconceitos reais no tocante às questões étnico-raciais. O caminho percorrido nesta pesquisa pretendeu aprofundar o assunto sobre questões de diferenças, de desigualdades, de diversidade, tendo como base os direitos humanos, a educação e a escola formal e suas respectivas particularidades.

Nessa mesma linha de raciocínio, baseando-se nos estudos interseccionais, é possível perceber que as características que possam ver o outro como diferente recebem contribuições e apoio de diversas instituições que fazem parte do cotidiano das pessoas e, dentre elas, está a escola formal, enquanto instituição representativa do poder estatal. Daí, podemos nos referir aos preconceitos institucionais.

A escola tem espaço social e faz parte da vida da maioria dos brasileiros. É nela que ocorrem os desdobramentos e as mudanças ocorridas na sociedade, modificando-os não apenas no ambiente interior, mas também extraescolar. Pensando por essa perspectiva, para que haja igualdade de direitos, é preciso que o currículo escolar e a prática pedagógica sejam voltados para a formação da cidadania, como preveem os documentos oficiais nacionais. Assim, para que o aluno seja um cidadão crítico e reflexivo, é necessário que dialogue com as temáticas que envolvem as diferenças identitárias, as diversidades e as desigualdades socioculturais.

O paradigma da inclusão está voltado para uma sociedade mais justa, em que a escola deve agir a favor da democracia, da igualdade para aqueles que estão inseridos no contexto educacional, independentemente da função que exerça, seja ele estudante, professor(a), coordenador(a) pedagógico(a), diretor(as) etc., abolindo as práticas discriminatórias e segregacionistas, considerando que estão em discussões práticas sobre respeito, independentemente da origem, da religião, da etnia, da idade, do sexo... como prevê o artigo 5º da Constituição Federal Brasileira (CFB) (BRASIL, 1988); porém é visível a dificuldade que a sociedade enfrenta, como um todo, em conviver com o diferente, com o que ela julga fora dos padrões da dita “normalidade”.

O mesmo raciocínio se aplica, principalmente, à discriminação étnico-racial, vista como uma forma de julgar o outro pela cor da pele, pela raça ou pela etnia. No entanto, esses assuntos devem estar inseridos no processo de formação humana como forma de respeito mútuo, pois faz parte da Declaração Universal dos Direitos Humanos¹(DUDH) Inalienáveis.

Quando a discriminação étnico-racial é sofrida na forma da negação da participação política, esse fato tem a tendência de ser reconhecido como violação dos direitos humanos (CRENSHAW, 2002). Todavia a discriminação étnico-racial é vista como discriminação implícita, como outras formas de segregação. O desafio é fazer com que as violações que os indígenas e negros sofrem, por exemplo, em relação aos direitos humanos sejam vistas como entendimento mais amplo e punir as formas de discriminação com penalidades mais severas. A autora supracitada discorre sobre *A Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero* e afirma que “interseccionalidade constitui um desafio e que, francamente, ela aborda diferenças dentro da diferença” (p. 09), sobrepondo outras categorias de discriminação em função de uma deficiência, da idade etc. A interseccionalidade sugere que, na verdade, nem sempre lidamos com grupos distintos de pessoas e sim com grupos sobrepostos.

Diante da pluralidade existente no mundo, não podemos nos limitar a uma única identidade, pois somos marcados pela heterogeneidade (ARAUJO, 2011) e pelas diversidades de gênero, de raça, de religião, de sexo etc. Sob essa perspectiva, nosso olhar se volta para a escola, considerando-a um ambiente onde há identidades diferentes, embora o fazer pedagógico existente em algumas escolas esteja direcionado para o paradigma tradicional, em que presenciamos valores socioculturais e interseccionais que são discriminados e rejeitados pela comunidade escolar. A escola como local de encontro das diferenças não pode resumir-se em um espaço de divergências no qual o “eu” predomina sobre o “outro”, especialmente quando nos referimos às identidades diversas.

Entender a pluralidade cultural, social e política nesse contexto é se sentir parte dessa mistura ou “miscigenação”, pois estudar as questões de intersecção no Brasil é uma tarefa complexa, visto que nos referimos a várias discriminações, tais como a classe, a raça, a etnia, o

1 O Art. II, alínea 1 (um), da Declaração dos Direitos Humanos afirma que “todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (BRASIL, 2008, p. 05).

gênero, a idade, a sexualidade etc.

Outro fator que nos instigou e continua a nos inquietar no empreendimento desta pesquisa é a crença de que somos todos mistura de raças que, como cita Munanga (2013), não só os europeus, mas também os indígenas e os africanos deram suas contribuições no desenvolvimento e na construção da pluralidade cultural.

Imagina-se que, no Brasil, somente os declarados “diferentes” pelos movimentos necessitariam levantar posicionamentos sobre a temática, porém acreditamos que todos devam ter uma posição política e humanitária que não aceite, por exemplo, quando há, nas práticas educativas, ações implícitas e explícitas de preconceitos e de discriminações a qualquer identidade socioculturalmente construída, menção no livro didático de estereótipos que contribuem para o preconceito ou quando uma criança, na sala de aula, é excluída e discriminada devido à sua cor, à sua identidade de gênero ou a qualquer traço visível de seu corpo ou cultura de onde é proveniente. Ser diferente não é uma condição dada, escolhida, *a priori*. Tornar-se defensor da diversidade e assegurar a disparidade é ter atitude e posicionamento político diante de uma sociedade racista e visivelmente preconceituosa.

Como pesquisadores da área de Linguagens, constatamos que as práticas excludentes e preconceituosas se veiculam mediante o poder fundante da linguagem em textos verbais orais e escritos, ora explícitos, ora implícitos. Tal realidade exige um olhar apurado para os manuais de ensino, sobretudo, para o livro didático de Língua Portuguesa nas séries do Ensino Fundamental, porque, nessas séries, os alunos e as alunas estão em uma faixa etária de formação de suas identidades socioculturais.

Com diferentes enfoques e pontos de vista, acreditamos que a luta política nesse assunto está apenas iniciando. Afirmamos isso porque, diante desse cenário de desconstrução e reconstrução de conceitos e de mitos, a educação é a única forma de mudar concepções de preconceitos fixados no âmbito das diferenças múltiplas e suas interseccionalidades que estão continuamente em choques discursivos, tornando a sala de aula local de constante tensão e de embates ideológicos. A partir da consciência de querer lutar por igualdade, queremos ter a responsabilidade de combater esses problemas, principalmente nos espaços sociais e educacionais, na busca de uma sociedade plural, igualitária e democrática.

Observa-se que a temática a respeito do Livro Didático (LD) e as políticas de identidades em busca do espaço das diversidades já progrediram com o tempo, porém ainda se encontra a hegemonia de uma cultura preponderante, elitizada, em que o branco, o normal, o homogêneo, o jovem está sempre evidente na maioria das representações e, com isso, dissemina a concepção de que a diferença deve ser abolida. Esses fatores contribuem para a falta de autoestima dos alunos que recebem apelidos inferiorizados e que, muitas vezes, repetem o ano, ou até mesmo desistem das aulas e acabam se inserindo na marginalidade.

Infelizmente, a temática sobre diversidade e sobre diferenças de identidades é pouco debatida nas escolas, no fazer pedagógico de forma interdisciplinar, embora os documentos oficiais, como PCNs (BRASIL, 1998), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2013), Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017) etc., sugiram que sejam trabalhados temas sobre a pluralidade cultural. No entanto, quando se discutem as questões étnico-raciais, resumem-nas apenas ao Dia Nacional da Consciência Negra, lembrada no dia 20 de novembro, e ao Dia do Índio, em 19 de abril. O fato de se ter um dia “D” (o que remete a uma questão de contexto de ataque bélico) para determinada temática denota que o assunto é ausente da prática pedagógica ou pauta de debates contemporâneos voltados para o direito democrático de cidadania de todas e todos.

Lembramos que o combate às diferenças vem desde há muito tempo, “após diferentes embates e disputas entre diversas entidades, movimentos, partidos, militantes e intelectuais de diferentes campos” (MULLER; COELHO, 2013, p. 37), com a Constituição Federal de 1988, Artigo 3.º, IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação [...], mudança ocorrida em 2003 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei 9.394/96) com a aprovação do Artigo 26–A, além da lei 10.639/2003, modificada pela lei 11.645, a qual visa incorporar à redação já existente a história e a cultura indígena.

Os pressupostos teóricos desta pesquisa ancoram-se nos princípios teóricos da Linguís-

tica Aplicada, objetivando analisar o processo de inclusão das temáticas que denotam esteótipos em relação às diferenças de identidades e suas interseccionalidades, priorizando os textos multimodais no livro didático de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental.

O *corpus* da pesquisa constituiu-se da coleção do LD *Português: Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, publicada pela editora Saraiva. A opção pela referida coleção se deve ao fato de ela existir desde 1998, abrangendo do 1.º ao 9.º anos do Ensino Fundamental e também todo o Ensino Médio. É importante ressaltar que essa coleção é adotada pela maioria das escolas brasileiras.

O presente artigo está dividido em três partes. A primeira, na discussão teórica, abordamos a respeito de identidades, diversidade e questões interseccionais no livro didático de Língua Portuguesa, na segunda parte analisamos um texto multimodal em que se evidenciam questões alteridades e necessidade respeito à cultura indígena e, na última, tecemos algumas considerações finais.

Interseccionalidades em textos multimodais em livros didáticos de Língua Portuguesa

A interseccionalidade trata-se de um conceito que afirma a coexistência de diferentes fatores (vulnerabilidades, violências, discriminações), também chamados de eixos de subordinação, que acontecem de modo simultâneo na vida das pessoas (AMNB, 2010, p. 3).

As atividades propostas no LD possuem sentidos e têm estreita relação com suas produtoras, se considerarmos o processo de seleção feita pelo PNLD. Afirmamos isso porque cada coleção, com seus respectivos autores, tem seu valor. No entanto, sabemos também que nem toda coleção do LD atinge o esperado de um(a) professor(a), pois os fatores são inúmeros, dentre eles a ausência de temáticas que abrangem aspectos socioculturais de parte do Brasil.

Baseados nesse contexto, analisamos os livros didáticos do sexto ao nono ano, a fim de compreendermos melhor o que tem sido discutido neles sobre a temática em questão: Interseccionalidades no Livro Didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. Nossa análise focalizou os textos multimodais no livro didático de Língua Portuguesa. Para isso, utilizamos a teoria de Foucault (1993, 1996), que apresenta os discursos que funcionam como verdade, porém depende do contexto em que as palavras são produzidas pelo sujeito; Rajagopalan (2003), que discorre a respeito da alteridade que envolve questões de linguagem e xenofobia mediante a identificação do estranho; Rocha (1988) que aborda sobre as diferenças entre o “eu” e o “outro”, ocasionando o etnocentrismo e Silva (2009), discutindo as diferenças de identidades.

Trabalhar com textos multimodais no ensino de língua materna é uma das premissas marcantes da BNCC (2017), como prática social condizente com a realidade do aluno. Esses recursos foram sugeridos desde os PCNs (1998), DCN (2013), porém nem sempre isso acontece na prática pedagógica da aula. Acreditamos que a ausência dessa modalidade, muitas vezes, ocorre por causa da quantidade de alunos em uma sala de aula e pela falta de um laboratório específico, o que dificulta o manejo de recursos tecnológicos na escola.

Este fator é relacionado com a operacionalização de nossas escolas ainda com um aparato digital frágil, embora possua uma quantidade expressiva de ferramentas tecnológicas, presente nas unidades escolares e nas variadas esferas de atividade humana. Assim sendo, mesmo com a proposta dos livros didáticos contemplarem o trabalho com variedade textual, que explora a multimodalidade presente nos gêneros textuais, ainda é pouca a exploração desses materiais.

A escola, porém, deve estar preparada, com políticas públicas e formação continuada voltada para equipe pedagógica da instituição escolar ou mesmo parcerias com a formação inicial docente promovida pelos cursos de Licenciaturas das Instituições de Ensino Superior, a fim de discutir as tendências atuais do ensino, envolvendo os multiletramentos e as variadas semioses, pois a cultura da imagem está inserida nos costumes da nova geração de alunos e de

toda a unidade escolar, especialmente com o uso dos aparelhos celulares da telefonia móvel. As informações disseminam-se rapidamente e, com elas, as ilustrações estão sempre juntas. Por isso, é fundamental que a instituição escolar estimule a reflexão e a análise aprofundada no desenvolvimento do universo digital, como forma de funcionamento da linguagem, a fim de desvendar possibilidades de comunicação. Ao fazer isso, é importante que escola promova a interação entre as tecnologias analógicas, do LD, e digitais disponível nas redes virtuais, diversificando os conteúdos e suas abordagens nos componentes curriculares.

Em decorrência disso, destacaremos as atividades do LD relacionadas às imagens, que contêm formas de preconceitos que se interseccionam, em relação às diferenças de identidades e às diversidades. Para tanto, usamos as teorias contidas na BNCC (2017) que enfatiza o ensino como prática social do estudante e interdisciplinaridade; LDB (1996), voltada para educação que tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando; Munanga (2013), que defende construção das políticas sobre diversidade cultural e/ou étnico-raciais; Moita Lopes (2002) que afirma que as identidades sociais são construídas, por meio de nossas práticas sociais com o outro; Silva (2011) refletindo a respeito da prática de preconceitos e de discriminação sofridos pelos indígenas, negros e outros.

Povos espalhados pelo território nacional: Cultura dos povos indígenas no LD

Na Unidade 01, no capítulo 02 da seção As línguas em foco, que explora as variedades linguísticas, há uma foto de povos indígenas. Nessa parte, o LD aborda a quantidade de línguas diferentes no mundo, número que, com o passar dos anos, foi diminuindo (DUARTE, 2003 *apud* CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 40).

Atualmente, existem 6.700 línguas vivas e 250 delas contam com mais de um milhão de falantes. Ainda conforme a nota sobre a quantidade de línguas existentes, provavelmente existem outras línguas faladas por habitantes de lugares inóspitos que não foram descobertos. A divisão de línguas por continentes é a seguinte, conforme Cereja e Magalhães (2015, p. 40): Ásia: 2.165; África: 2.010; Oceania: 1.300; América: 1.000; Europa: 225.

A estimativa é de que metade dessas línguas irá desaparecer até 2050, o que significa que uma língua irá se extinguir a cada cinco dias, segundo estatísticas apresentadas ao leitor do livro em questão.

Figura 01 – Grupos de indígenas e suas características.



Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 40).

Na ilustração, temos um grupo de indígenas com adereços típicos de sua cultura: pintura nos corpos, cocares coloridos, colares, além da pintura do cabelo do índio que aparece em primeiro plano. Podemos observar que a personagem tem cabelos tingidos de roxo e nem todos os indígenas tem cabelos lisos, o que mostra a aculturação do homem branco ou de outra raça, como o negro, visto que existem características de miscigenação.

Embora o LD fale sobre línguas existentes e coloque a imagem dos nativos, não aborda, na seção, assunto em relação aos povos indígenas, sobre aspectos socioculturais existentes no Brasil ou em qualquer outro continente. Não ficam claras para o leitor questões sobre língua, cultura, educação indígena, estabelecendo-se, assim, uma incoerência entre conteúdo trabalhado e imagem. As variedades linguísticas foram enfatizadas apenas em uma tira, de Fernando Gonsales, na atividade de leitura, sendo silenciados os nativos.

Figura 02. Tira que enfatiza as variedades linguísticas.



Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 39).

Nesse caso, apresenta-se o preconceito linguístico de quem não fala o português padrão. Observamos o uso “não padrão” nas seguintes ocorrências: bicicleta, em vez de bicicleta; cocrete, no lugar de croquete; argum, por algum; pobrema, em vez de problema. As variedades linguísticas, mesmo sendo perfeitamente compreendidas entre os falantes de um determinado grupo, nem sempre são prestigiadas, isso porque, assim como existem as classes sociais de maior prestígio, ocorrem também as variedades linguísticas de maior *status* quando nos referimos à língua. Entretanto, independentemente da forma como alguém se expresse, todo falante nativo tem propriedade e competência para falar, mesmo que seu discurso contenha, segundo as prescrições gramaticais, “desvios linguísticos” da norma padrão.

Nessa atividade, o professor poderia explicar que cada língua, apesar de algumas semelhanças, possui diferenças e aproveitar para falar das línguas indígenas que estão se perdendo por ocasião da perda dos falantes. Poderia provocar a discussão sobre os indígenas que frequentam a escola, juntamente com outros alunos, brancos, negros e pardos². Poderia destacar as diferenças entre os indígenas pintados, idealizados no início da colonização e a evolução para os indígenas reais da atualidade, além de reforçar que os povos originários também conquistaram o direito de ter unidades escolares em suas terras (BRASIL, 2013), assegurando-lhes o direito que estabelece a Constituição Federal Brasileira (1988)³. Dessa forma, deve-se valorizar sua cultura e reafirmar seu pertencimento étnico.

Além disso, seria conveniente que o LD aprofundasse a respeito da quantidade de lín-

² Atualmente, de acordo com a classificação oficial de cores do IBGE (2010) são: branco, preto, pardo, indígena e amarelo e as pessoas pretas e pardas preferem se autoidentificar como moreno, chocolate, moreno claro, moreno escuro, moreninho, dentre outros adjetivos que suavizam a condição da cor preta e raça negra.

³ Didaticamente, como uma das formas de contemplar o eixo do ensino linguístico da oralidade nas aulas de língua materna, conforme prevê a BNCC, 2017, caberia ao docente promover atividade de um debate sobre a Demarcação das terras indígenas como uma competência exclusiva do Poder Executivo, conforme prevê a Constituição Federal, pois se trata de processo meramente administrativo: o **direito dos povos indígenas a terra** é originário, ou seja, nestas terras eles estavam antes da formação do Estado Nacional.

guas, das etnias, das culturas, das populações dos nativos e da luta pelo reconhecimento de seus direitos. O Censo de 2010 revelou que, no Brasil, existe uma população de 896,9 mil indígenas, em 305 etnias que falam 274 idiomas (BRASIL, 2010), vivendo 36,2% em área urbana e 63,8% em área rural. A população indígena, além de falar a língua materna, domina também a Língua Portuguesa. Ou seja, ainda segundo dados do IBGE (2010), dos indígenas com 5 anos ou mais de idade, 37,4% falavam a língua indígena e 76,9% falavam a Língua Portuguesa.

Essa porcentagem mostra a predominância da Língua Portuguesa. Esse fator se deve à influência da educação intercultural, defendida por Fleury (2000), com outras culturas, do homem branco, por exemplo. Dessa forma, observamos que os indígenas são bilíngues, buscam conhecimentos da sociedade não indígena e muitos estão nas universidades, conscientizando-se dos seus direitos enquanto cidadãos, na busca de uma sociedade igualitária, apesar de todo o processo de colonização europeia que têm sofrido desde o início do século XVI.

Esse processo de adquirir a cultura do outro se deve aos primeiros habitantes do Brasil, quando os colonizadores portugueses invadiram o país e deixaram seus hábitos que são vivenciados atualmente. Um exemplo que pode ser citado são as casas indígenas que, diferentemente de séculos passados, já não são feitas como na época das ocas. Temos também as vestimentas que os indígenas usam, a partir dos costumes do homem branco, colonizador. Essas influências, no entanto, têm seus aspectos negativos, se considerarmos a luta por direitos, desde a época da colonização dos europeus em terras brasileiras.

Desde o século XVI, com a chegada dos europeus no Brasil, à procura de novas terras, os índios sofreram colonização. Isso possibilitou que os nativos se deslocassem para escapar da escravidão e das moléstias trazidas pelos portugueses (OLIVEIRA; FREIRE, 2009), fazendo que ocupassem outras partes de terras brasileiras em busca de convivência com seus povos.

De lá para cá, historicamente, após lutas e mortes deste povo considerado de 'pele vermelha', há fatores que contribuíram para conquistas de alguns direitos, dentre eles, a posse de terras. Segundo Soares (2009), a fixação dos indígenas em determinada área, a forma como eles eram catequizados, a sua inserção nas vilas e na sociedade, o ensino de algumas atividades destinava-se à consolidação da colonização e, posteriormente, do Estado brasileiro. De acordo com Albuquerque (2008), desde a época da colonização do Brasil, os dispositivos legais têm papel fundamental na política direcionada aos povos indígenas, porém contraditória, permitindo a liberdade dos indígenas, para depois limitá-la. Isso quer dizer que a área indígena, a forma de catequizá-los e o ensino de algumas atividades eram de interesse da consolidação da colonização e do Estado brasileiro.

Por um lado, segundo Albuquerque (2008), a lei de 20/03/1570, impedia a escravidão dos indígenas de qualquer forma e meio; por outro lado, permitia o cativeiro deste povo nativo. Essas leis tinham o objetivo de estabelecer como seria feita a regulamentação das terras da colônia. Os direitos da conquista, por eles, dessas leis eram a forma de garantir a colonização e a maneira como essas terras seriam usadas. Em outras palavras, o colonizador administrava os interesses dos povos que aqui habitavam.

Freyre (2003) salienta que:

A causa de muito despovoamento foram, ainda, as guerras de repressão ou de castigo levadas a efeito pelos portugueses contra os índios, com evidente superioridade técnica. Superioridade que os triunfadores não raras vezes ostentaram contra os vencidos, mandando amarrá-los à boca de peças de artilharia que, disparando, semeavam as grandes distâncias os membros dilacerados; ou infligindo-lhes suplícios adaptados dos clássicos às condições agrestes da América (FREYRE, 2003, p. 156-157).

Vale ressaltar ainda que além das violências físicas, os indígenas também eram açoitados por violência cultural sem precedentes, isso porque os colonizadores não consideravam a cosmogonia que eles possuíam, forçando-os a falar a língua portuguesa, a acreditar no seu Deus cristão monoteísta e a deixar de lado os seus hábitos culturais que realizavam há milênios.

Toda a luta por espaço térreo perpassa a República Velha, quando começou uma pre-ocupação com a política indigenista, depois de denúncias em defesa dos indígenas (SANTOS, 1989), até mesmo internacional. Santos (1989) argumenta que, embora o SPI (Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais), que antes era SPILT, tenha possibilitado a existência de vários povos indígenas, o órgão, muitas vezes, não sabia como reagir diante do indígena contatado. Mostrou-se forte a política assimilacionista, que, em lugar de extinguir os indígenas, incluía-os à cultura dominante e para tornarem-se mão de obra barata e servil.

O objetivo do órgão que hoje é Fundação Nacional do Índio – FUNAI, criada no ano de 1967, por meio da lei 5.371 (atualmente regulamentada pelo Decreto 4.645, de 25/03/2003), formada pela extinta SPI, era promover os direitos, a fim de regularizar e registrar as terras ocupadas pelos povos indígenas, garantindo a posse e assegurando o desenvolvimento sustentável (SOARES, 2009).

A Constituição Federal de 1988 trouxe algumas das reivindicações indígenas, além do dever do Estado de apoiar, de incentivar e de garantir a valorização, a divulgação e a proteção das manifestações culturais e populares indígenas e afro-brasileiras.

Posteriormente, foi criado o Estatuto do indígena (Lei n.º 6.001, de 19 de dezembro de 1973)⁴, o qual estabeleceu que os direitos deles deveriam ser cumpridos, principalmente enquanto direito coletivo de cidadãos na obrigação da terra como meio cultural e costumes de seus povos e não apenas como propriedade. Dessa forma, observa-se que algumas conquistas já foram feitas, decorrentes de lutas que resultaram em direitos. A educação é outro exemplo.

Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar e valorizar a diversidade étnica e cultural que a constitui. Por sua formação histórica, a sociedade brasileira é marcada pela presença de diferentes etnias, grupos culturais, descendentes de imigrantes de diversas nacionalidades, religiões e línguas (BRASIL, 1998, p. 68).

E, posteriormente,

A Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola são, respectivamente, oferecidas em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas e para essas populações estão assegurados direitos específicos na Constituição Federal que lhes permitem valorizar e preservar suas culturas e reafirmar o seu pertencimento étnico (BRASIL, 2013 p. 125).

As implicações desse debate identificam-se com questões suscitadas pelo reconhecimento de uma educação voltada para a interculturalidade, priorizando as diferenças culturais dos alunos, na área do currículo em particular. Essas proposições traduzem-se, como bem diz Morin (2005), no pensamento complexo da educação, a respeito da incompletude do conhecimento. Para ele, somos seres em construção com características sociais, culturais, espirituais distintas.

Esse fato revela que a sociedade brasileira é marcada pelas diferenças étnicas, linguísticas que, na maioria das vezes, são encontradas em descendentes de afro-brasileiros ou de grupos indígenas, que são grupos muito significativos na população brasileira e, em destaque, no Tocantins.

No Estado do Tocantins, os povos indígenas possuem uma população étnica bastante diversificada. São aproximadamente 13.171 pessoas, de acordo com dados do Censo do IBGE de 2010. Os costumes, as organizações sociais e as tradições culturais são diversificadas de cada povo. No entanto, embora o Tocantins seja um Estado onde há várias etnias e a Estrutura Curricular do Ensino Fundamental (2016) afirmar que devem ser trabalhados os Saberes Indígenas de forma contextualizada com os valores e as crenças de cada etnia, sabemos que, nas

⁴ Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional.

escolas de educação básica, é pouco trabalhada a valorização dessa cultura, exceto a menção do dia Nacional do Índio, 19 de abril e, no Ensino Médio, quando é trabalhado o Quinhentismo brasileiro no conteúdo de periodização da literatura brasileira no componente curricular de Língua Portuguesa (TOCANTINS, 2016).

A fim de preservar a cultura dos povos nativos, a escola deve promover uma nova leitura sobre a identidade de grupos marginalizados, como o negro e o índio na sociedade brasileira (ALBERNAZ; SOARES; LEWIS, 2009). Por isso, é fundamental que a escola desenvolva estratégias de promoção de igualdade racial, baseada nas leis 10.639/03 e 11.645/08 e assim rompa paradigmas tradicionais (MORAES, 1997), lembrando que a instituição de ensino é um local onde se busca conhecimentos, mas que pode ser também, lugar de troca de valores.

Na tabela a seguir, temos um resumo das etnias, da localização, dos meios de sobrevivência e da população indígena do Estado do Tocantins.

Tabela 02. Características dos povos indígenas que habitam o Estado do Tocantins.

POVOS INDÍGENAS DO ESTADO DO TOCANTINS ⁵			
Etnia	Localização	Meios de sobrevivência	População
Karajá	Ilha do Bananal entre os rios Tocantins e Araguaia.	Extrativismo, coleta de frutos do cerrado e da pesca.	3.198
Karajá-Xambioá	Os Karajá do Norte, mais conhecidos como Xambioá, possuem a mesma origem cosmológica do povo Iny, os Javaé e Karajá.	Pesca, caça, produtos agrícolas.	269
Javaé	Margem esquerda do rio Javaé, na Ilha do Bananal, no município de sua jurisdição, é Formoso do Araguaia.	Pesca, caça, produtos agrícolas.	1.456
Xerente	Vivem na margem direita do rio Tocantins. Divididas em duas partes: Terra Indígena Funil e Terra Indígena Xerente, fazem fronteira com a cidade de Tocantínia.	Lavouras mecanizadas e outros empreendimentos, como barragens e usinas hidrelétricas, que causaram modificação no cotidiano do povo Xerente, tais como, mudanças nos hábitos alimentares e nas práticas socioculturais.	3.017
Krahô	Próximo aos municípios de Itacajá e Goiatins.	Cultivam roças tradicionais: milho, batata, feijão e outros.	2.463
Krahô Kanela	Habitam a região Centro-Oeste do território tocaninense, conhecida como Mata Alagada, próxima ao município de Lagoa da Confusão.	Vivem do cultivo de pequenas roças, criação de aves, de porcos e de gado.	84
Apinajé	Tocantinópolis e Maurilândia, Cachoeirinha e Lagoa de São Bento.	Vivem da agricultura de subsistência, caça e da coleta de babaçu – do qual extraem o óleo das amêndoas.	1.847
Avá Canoeiros	Parque do Araguaia, nos municípios de Formoso do Araguaia, Lagoa da Confusão, Sandolândia e Pium.	Vivem da agricultura combinada com caça, coleta e abates de caça.	6

Fonte: Elaboração dos autores.⁵

⁵ A tabela foi elaborada conforme a quantidade de etnias do Estado do Tocantins. Didaticamente, o objetivo é situar os alunos sobre esses povos ao discutir a imagem dos índios no LD. A busca foi feita no site da Seduc Tocantins <https://seduc.to.gov.br> e produzido pela Mestre em Ciências do Meio Ambiente pela Universidade Federal do Tocantins, Cleide Araújo Barbosa (2016).

Observamos, a partir da tabela, que as etnias ocupam boa parte do Estado e são distribuídas de norte a sul do Tocantins. Seu meio de sobrevivência é assegurado pela agricultura, caça, pesca, criação de aves, ou seja, muito de sua cultura originária foi modificada, formando-se novas identidades e práticas socioculturais.

A diferença de identidade, de costumes e de cultura é outro ponto que deve ser discutido e constar no currículo escolar sobre a comunidade indígena, principalmente se considerarmos o fato da produção de identidade (MOITA LOPES, 2002; HALL, 2009) que nunca está completa, sendo construída dentro da prática discursiva. Uma pessoa pode exercer várias identidades: de estudante, de professor, de pai, de irmão etc. Não é diferente com a comunidade indígena, que exerce, atualmente, funções diversas: chefe de família, estudante, representante de sua comunidade, dentre outras. Resumindo, as identidades ocorrem na interação dos indivíduos agindo nas práticas discursivas de subjetivação entre eles.

Nessa perspectiva, Fleury (2000) chama a atenção para a educação intercultural que deve ser trabalhada na escola, com o propósito de elevar a perspectiva do multiculturalismo no currículo (BRASIL, 2013) com o reconhecimento da riqueza das produções culturais e a valorização das realizações de indivíduos e de grupos sociais. Isso possibilita a construção de uma “autoimagem” positiva para muitos alunos que vêm se defrontando diariamente com as condições de fracasso escolar, agravadas pela discriminação e pela falta de discussões das particularidades de cada costume e sabemos que existem alunos que não se incluem no grupo escolar, devido à escola não abordar conteúdos de sua realidade familiar ou grupal.

Considerações Finais

A concepção imaginária do senso comum da sociedade brasileira acerca do indígena se fundamenta sobre algumas de suas peculiaridades que nem sempre ainda predominam, tais como: a nudez; a pintura corporal; a alimentação a base de raízes, as casas construídas com palhas (ocas); a rede usada como local para descansar; a pesca e a caça como principais atividades para a sua sobrevivência; os rituais de dança; a crença em deuses específicos (politeísmo); dentre outros. Tais questões compõem um conjunto de aspectos culturais que alimentam a curiosidade da maioria dos não indígenas que apesar de alguns avanços e conhecimento sobre os costumes indígenas, muitos ainda os percebem como “seres exóticos”.

Sabemos que muitas representações negativas ou estereotipadas dos povos nativos se tornaram instrumentos ideológicos para justificar a submissão, escravização e extermínios étnicas. Historiadores apontam que na época do “descobrimento do Brasil”, isto é, da invasão estrangeira, em 1500, viviam cerca de cinco milhões de indígenas na *terra brasilis*. Atualmente, a diferença é significativa, houve um extermínio irreparável desta população nos últimos séculos. A redução populacional é explicada através de muitos fatores, dentre eles: as epidemias e mortes resultantes de guerras disputadas contra os não indígenas por territórios e, ainda, devido as batalhas realizadas entre eles próprios de etnias diferentes fomentadas pelos colonizadores, bem como, por doenças e epidemias da sociedade não indígena.

Tais problematizações, (in)visibilidades devem se dá no contexto escolar, uma vez que este é o lugar da construção, reconstrução e desconstrução de conhecimentos. Nesse sentido, se faz necessário uma análise do instrumento inescapável de letramento que ainda é imperativo na sala de aula: o livro didático, com suas nuances e ideologias subjacentes ao discurso impresso ou multimodal, cabendo a ressignificação da mediação docente. Nesse emaranhado, a aula de Língua Materna é o momento mais oportuno em que se pode processar este ato, uma vez que o objeto central de ensino deste componente curricular é o poder fundante da(s) language(ns).

Referências

ALBUQUERQUE, Antônio Armando Ulian do Lago. **Multiculturalismo e direito à autodeterminação dos povos indígenas**. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 2008.

ALBERNAZ, Lady Selma; SOARES, Eliane Veras; LEWIS, Liana. O que é raça? Estratégias para

definir e combater o racismo. In: SCOTT, Parry; LEWIS, Liana; QUADROS, Marion Teodósio de. (Orgs.) **Gênero, diversidade e desigualdades na Educação: interpretações e reflexões para a formação docente**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2009, p. 175-194.

ARAUJO, Rubenilson Pereira de. **Gênero, diversidade sexual e currículo: um estudo de caso de práticas discursivas e de (não) subjetivação no ambiente escolar**. 1. ed. Rio de Janeiro: Metanoia, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Fundamental**. Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC Ensino Fundamental**. Brasília, DF, 2017.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil (1998)**. Organização de Marcos Antônio Oliveira Fernandes; coordenação de Anne Joyce Angher, 14 ed. São Paulo: Rideel, 1988.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2008.

_____. **Lei n.º 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Contagem Populacional. Brasília, DF, 29 de fevereiro de 1997**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo>. Acesso em: 15 ago. 2018.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens, Ensino Fundamental**. Língua portuguesa. Manual do professor. 9. ed. reformulada. São Paulo: Saraiva, 2015.

CRENSHAW, K. **A interseccionalidade da discriminação de raça e gênero**. 2002. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2018.

DUARTE, Constância Lima. **Feminismo e literatura no Brasil**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18402.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2018.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **A ordem do discurso**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FLEURY, Reinaldo Matias. **Desafios à Educação Intercultural no Brasil**. Educação, Sociedade e Culturas. Porto Alegre: UFSC, n. 16, 2000.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. Lisboa: Livros do Brasil, 2003.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

LEI DE DIRETRIZES E BASES – LDB, Lei n.º 9394/96. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Promulgada em 20/12/1996. São Paulo: Editora do Brasil.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papirus, 1997.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. _____. **Identidades Fragmentadas**. A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade na sala de aula. Campinas, SP. Mercado de Letras, p. 551-561, 2002.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Relações étnico-raciais e diversidade**. Organizado por Tânia Mara Pedroso Müller e Wilma de Nazaré Baía Coelho. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A Presença Indígena na formação do Brasil**. Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes volume 2. Brasília: MEC/SECAD; Rio: LACED/Museu Nacional, 2006.

PISCITELLI, A. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, v.11, n.2, jul/dez. 2008.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. **O que é etnocentrismo**. 5. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. **Povos indígenas e a Constituinte**. Florianópolis: Ed. Da UFSC/Movimento, 1989.

SOARES, Amanda Santos. **Direito à terra e a “viagem da volta”**: processos de construção da terra indígena potiguara de monte-mor. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa - PB, 2009.

SILVA, Tomaz. Tadeu. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2009.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático**: o que mudou? Por que mudou? EDUFBA, 2011.

TOCANTINS. **Estruturas Curriculares da Rede Estadual de Ensino do Tocantins – Língua Portuguesa**. Governo do Tocantins, Secretaria de Estado da Educação do Tocantins. Conselho Estadual de Educação. SEDUC-TO. **Resolução 160**, de 19 de dezembro de 2016.

Recebido em: 14 de agosto de 2020.

Aceito em: 28 de outubro de 2020.