

**FORMAÇÕES DISCURSIVAS DA IMAGEM INDÍGENA
NO LIVRO DIDÁTICO: DOS ESTEREÓTIPOS
DA HISTORIOGRAFIA LINGUÍSTICA AOS CRITÉRIOS
AVALIATIVOS E PEDAGÓGICOS DO PNLD E DA BNCC**

Camila Rodrigues Viana (UFT)

camila.rodrigues@ufma.br

Carla Bastiani (UFT)

carlabastiani@gmail.com

Elem Kássia Gomes (UFT)

Ekq04@hotmail.com

Witembergue Gomes Zaparolli (UFMA)

wgzaparoli@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo traça um diálogo entre a Historiografia Linguística da construção da imagem indígena nos Livros Didáticos (LD), os registros de estereótipos, e as (re)formulações desse recurso didático pautadas nos documentos legais: Plano Nacional de Material e Livro Didático (PNLD) e Base Nacional Comum e Curricular (BNCC). Desse modo, pretende-se analisar a representação do Índio nos LD a partir dos critérios avaliativos do PNLD e pedagógicos da BNCC e identificar os tipos de formações discursivas nos registros históricos acerca da representação do índio no LD, pois nota-se que as fontes de informação são uma poderosa ferramenta de construção de identidade e manutenção ou exclusão das memórias de um povo e que o LD é um recurso de sistematização e propagação de saberes. Tem-se, desse modo, uma pesquisa ancorada nas concepções qualitativas, do tipo documental. Contribui-se, com o empoderamento do protagonismo indígena que vem sendo silenciado nos LD, rompendo paradigmas culturais, transcendendo conceitos e atitudes responsivas e pedagógicas. Assim, problematiza-se, a (in)visibilidade indígena nas orientações curriculares e de como o educador pode ressignificar sua prática docente, não se tornando refém do LD.

Palavras-chave:

BNCC. PNLD. Livro didático. Protagonismo indígena

ABSTRACT

The present study traces a dialogue between the Linguistic Historiography of the construction of the indigenous image in the Textbooks (LD), the stereotype records, and the (re)formulations of this didactic resource based on the legal documents: National Material Plan and Textbook (PNLD) and Common National and Curricular Base (BNCC). Thus, we intend to analyze the representation of the Indian in the LD from the PNLD and pedagogical criteria of the BNCC and to identify the types of discursive formations in the historical records about the representation of the Indian in the LD, since it is not ed that the sources of information is a powerful tool for building

identity and maintaining order letting the memories of a people, and that LD is a resource for systematization and propagation of knowledge. Thus, there is a research anchored in qualitative conceptions, the documentary type. It contributes to the empowerment of indigenous protagonism that has been silenced in LD, breaking cultural paradigms, transcending responsive and pedagogical concepts and attitudes, thus, it is also problematized the indigenous (im)visibility in the curricular orientations and how the educator can resignify his teaching practice, not becoming a hostage of the LD.

Keywords:

BNCC. PNLD. Textbook. Indigenous protagonism.

1. Primeiras impressões

“Imagem de um índio genérico, estereotipado, que vive nu no mato, mora em ocas e tabas, cultua Tupã e Jaci e que fala Tupi e permanece predominantemente, tanto na escola como nos meios de comunicação.” (GRUPONI, 1995, p. 483)

No contexto escolar brasileiro, muitos temas sobre a questão indígena têm sido frequentemente utilizados como recursos pedagógicos e como material primário para a publicação de coletâneas de “lendas indígenas” ou de livros de história para crianças. Entretanto, observa-se que nos Livros Didáticos (doravante LD) os índios são abordados como a infância e mitos da humanidade de forma secundária e que há disseminação de heróis e vilões, noções de cultura, identidade, pluralidade, diversidade de forma estereotipada na educação.

A presença indígena na história da formação do Brasil é um tema obrigatório¹⁶⁵ no currículo de todo o país e assunto tratado, com mais predominância, nos LD de História e Geografia. Nesse contexto, analisa-se as formações discursivas da historiografia indígena da representação indígena nos LD, tecendo um diálogo com os critérios avaliativos do Plano Nacional do Livro e do material Didático (PNLD) e os pedagógicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

¹⁶⁵ BRASIL. Lei nº 11. 645, de 10 de março de 2008. Que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e indígena”. República Federativa do Brasil. Brasília, 2008, CNE.

Tem-se, as orientações linguísticas do LD como base de análise, visto que esse recurso são os materiais impressos mais utilizado no sistema educacional, uma fonte para a formação da imagem do outro e “representa para o aluno uma autoridade, tanto em sala de aula quanto em seu universo letrado” (GRUPIONI, 1995, p. 14). Por meio do LD, com textos e imagens, são passadas ideias a respeito de como a sociedade chegou a ser o que é, como ela se (re) constituiu e se transformou até os dias atuais.

Nessa perspectiva, a sociedade cria estereótipos sobre a representação do índio, especialmente no contexto educacional. Assim, pretendemos protagonizar a representação indígena que vem sendo silenciado nos LD, rompendo paradigmas culturais e transcendendo conceitos e atitudes respnsivas e pedagógicas, especificamente no âmbito educacional.

2. Registros de estereótipos: a construção da identidade indígena

“A memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual quanto coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si.” (POLLAK, 1992, p. 204)

Falar de memória e identidade é entrelaçar valores de uma sociedade e cultura que, muitas das vezes, são silenciadas por terem suas histórias contadas por outras vozes e com discurso de autoridade, desse modo, registros de verdades absolutas. Ao longo dos anos, a formação da identidade indígena foi registrada nos LD na visão do outro, por sujeito que catequizaram e colonizaram esses povos. Então, podemos perceber que a partir das relações de poder existentes, em cada período histórico, nas sociedades, que se foram definidos quem era o opressor e o oprimido. Vale pontuar que os sujeitos sociais produzem significados daquilo que foi registrado (BAKHTIN, 2011).

Os primeiros registros de estereotípicos dos indígenas começaram a ser construídos tendo como base os relatos e as crônicas de viajantes, como a Carta de Pero Vaz de Caminha (CAMINHA, 2000). O discurso de Caminha transmite uma imagem de um índio como um ser vulgar, anormal e selvagem, dentre outros termos que configura como um ser di-

ferente. Vale destacar, que a presença indígena ainda provoca estranhamento e suscita preconceitos.

Tal relato e construção de identidade foi descrita pelo autor apenas por um lado da história, a visão dos europeus, não tendo espaço para a visão do índio em relação aos europeus. É curioso pensarmos que o ser estranho poderia ser os ditos brancos, visto que os vestuários, forma de se alimentar, crenças eram distintas dos nativos, assim são formas que causa impacto para os dois povos.

De acordo com Fiorin (2000, p. 38) os cronistas e viajantes “revelam total incompreensão do comportamento dos indígenas”, alguns “chocam-se com a antropofagia¹⁶⁶, que não é vista em seu contexto simbólico”, outros parecem perceber “o valor simbólico da antropofagia para os indígenas”, mas “desqualificam esse simbolismo, como coisa não verdadeira” (FIORIN, 2000, p. 36).

Esse mesmo pensamento foi demonstrado no relato de viagem de Gaspar de Carvajal¹⁶⁷, os nomeando como exóticos, nas obras dos padres jesuítas¹⁶⁸, e, assim podemos perceber que “as formas heterogêneas de construção dos objetos do discurso, ainda que aparentemente contraditórias [...] não conseguem deixar de trazer julgamentos sempre depreciativos em relação ao inesperado, ao radicalmente diferente” (KOCH; BENTES; FIGUEIREDO, 2000, p. 86-7). Desse modo, faltou “aos Jesuítas uma dimensão antropológica na sua maneira de ver o outro” (BRANDÃO, 2000, p. 116).

Ao longo do tempo, as fontes de informação foram criando estereótipos dos indígenas que perduram ainda na modernidade¹⁶⁹, como o ser que anda nu, usa arco e flecha, selvagens, mora em oca. Outros regis-

¹⁶⁶ Um ato ritual de comer uma parte ou várias partes de um ser humano. A antropofagia era praticada em rituais com a finalidade de incorporar as qualidades do indivíduo que é comido. Acreditava-se que a bravura e a coragem, por exemplo, de um guerreiro derrotado seria transferido para o alimentado. Vale esclarecer, que a antropofagia registrada historicamente está diretamente ligada a atos ritualísticos, no sentido de incorporar características do outro e não ao canibalismo que come como forma de sobrevivência, alimentando as necessidades vitais.

¹⁶⁷ Considerado pelos historiadores um clássico da literatura dos descobrimentos.

¹⁶⁸ Cartas, informações, fragmentos históricos e sermões do Padre José de Anchieta (1554-1594) e “Diálogos sobre a conversão do gentio”, de Padre Manuel da Nóbrega.

¹⁶⁹ Apesar dos avanços dos direitos adquiridos nos aspectos legais.

tros são representados nas obras de Laura de Mello e Souza, *O diabo e a terra de Santa Cruz: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil Colonial*¹⁷⁰ em que o indígena era compreendido pelo colono como uma espécie de besta ou monstro, além de ser caracterizado como selvagem, com atitudes irracionais, e com características de inferioridade. Já na obra de Tzvetan Todorov, *A conquista da América: a Questão do Outro*¹⁷¹, o autor relatou as diferenças, especificamente entre os colombo e os índios, e o descobrimento da América, entretanto a visão dos europeus ainda prevaleceu.

Em contrapartida, teve-se uma visão considerada inovadora pelos historiadores, a de Ronaldo Vainfas, na obra intitulada de *A Heresia dos índios, catolicismo e rebeldia no Brasil Colonial*¹⁷², em que abordou tanto com o modo como os índios eram compreendidos pela Inquisição, como também apontava algumas características da relação entre eles e os europeus. O real avanço foi no sentido de trazer a visão indígena acerca da catequização e as formas de como se sentiam dominados.

O marco histórico que foi considerado um divisor de águas nas questões indígenas foi a partir da década de 80 em que historiadores, antropólogos e linguísticos pesquisaram sobre esses povos e assim disseminaram seus resultados de modo que alertou a sociedade que os discursos contados nos LD precisariam de uma nova estruturação e interpretação (TASSANARI, 2001).

Os nativos, quando aparecem, seja por meio de textos ou de ilustrações, índios/negros são tratados de forma pejorativa, preconceituosa, estereotipada e até mesmo cômica. Percebemos que os papéis foram invertidos e fica as reflexões, por quem realmente o Brasil foi encontrado? Por que quem viveu mais tempo no país não pôde contar sua própria história? Quem foram os verdadeiros protagonistas da história do país, o colonizado ou colonizador?

¹⁷⁰ Conf. SOUZA, L. M. S. *O diabo e a terra de Santa Cruz: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil Colonial*. São Paulo: companhia de letras. 1986.

¹⁷¹ Conf. TZVETAN, T. *A conquista da América: a Questão do Outro*. Tradução: Beatriz Perrone Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2º edição, 1996.

¹⁷² Conf. VAINFAS, R. *A Heresia dos índios, catolicismo e rebeldia no Brasil Colonial*. São Paulo: companhia das letras.1995.

Posto essas obras, fica evidente que o imaginário europeu¹⁷³ se pendurou como fonte de informação primária para ser utilizada como base na elaboração dos materiais didáticos. O LD, especialmente o de História e Geografia, ainda adota concepção positivista da historiografia brasileira, e tendo sua escolha linguística e estética a partir dos registros predominantes ao longo da formação do país, ou seja, o discurso dos ditos brancos e colonizadores, tornando protagonista desse cenário com seus próprios heróis nacionais.

3. A representação do Índio brasileiro nos Livros Didáticos

“No dia 19 de abril, o índio, essa entidade abstrata, emerge de sua invisibilidade cotidiana para ser apenas ridicularizado e mostrado como um ser imbecil. A comemoração do dia do índio é uma brincadeira de faz-de-conta. E a escola, cujo fim é educar e informar, é o veículo principal da ideologia de uma sociedade dominante que vem massacrando os índios ao longo dos séculos. O livro didático e a desinformação dos professores (salvo exceções, evidentemente) são os veículos principais para que isso se reproduza no tempo.”
(FERNANDES, 1993, p. 143)

A origem do LD está diretamente ligada à cultura escolar, mas foi apenas com a invenção da imprensa, no final do século XV, que os livros “tornaram-se os primeiros produtos feitos em série” e a concepção do livro “como fiel depositário das verdades científicas universais” foi se concretizando (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 36). Nomenclaturas como Manual Escolar, Manual de Texto, Material Didático, Livro Escolar ou Obras de Referências são outras fontes de informação¹⁷⁴ onde perduram estereótipos sobre os indígenas por longos anos. Vale ressaltar que todos esses termos são destinados para fins educativos.

¹⁷³ A História do Brasil tem sido apresentada e introduzida no ensino escolar como resultante da Europa. Na visão liberal mais tradicional, o “descobrimento” é o momento fundante da nação e as relações do mundo europeu com as populações nativas ocorrem em função de transformá-las em grupos ‘civilizados’, moldados segundo o modelo ultramarino (BITTENCOURT, 2009, p. 23).

¹⁷⁴ Considerados nesse texto como uma forma de documentos e ressalta-se que os documentos são gerados por instituições que têm o poder de produzir efeitos sociais (FREITAS, 2012).

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

O LD, constitui-se, de modo geral, “como uma única fonte de informações sobre outras culturas e povos, contribuindo significativamente para a formação de uma imagem sobre o outro” (GRUPIONI, 1995, p. 486). Dessa forma, compreendemos que a identidade indígena nos LD foi construída a partir do discurso do “outro”, ou seja, da classe dominante e não mediram esforços para atingirem seus objetivos, como o de expansão colonial. Os estereótipos foram formados para expor os discursos de uma suposta superioridade dos colonizadores e não hesitaram em atribuir às indígenas diferenças raciais que os rebaixavam e excluía até os dias atuais.

Nessa época, ou na atualidade, raça pode ser vista como uma “construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo” (HALL, 2012, p. 66). Já “a etnicidade gera um discurso em que a diferença se funda sob características culturais e religiosas” (HALL, 2012, p. 67).

Nessa perspectiva, tendo como base os estudos de Barros (2000), ao analisar as representações indígenas nos livros de História, percebemos que a maioria das obras analisadas na sua pesquisa revelam os povos indígenas como pré-históricos, não civilizados, preguiçosos e que apenas os livros mais recentes, em sua minoria, “apresentam o índio como anti-sujeito duplamente espoliado pelos portugueses, pois perde terras e liberdade, e que lutou para não ser privado desses valores ou para recuperá-los” (BARROS, 2000, p. 152).

Destacamos, também, que a autora afirma que os papéis históricos dos indígenas são apagados nos LD de forma intencional. Assim, reitera-se que o apagamento ou silenciamento foi outra estratégia discursiva utilizada pelos colonizadores para exterminar os povos indígenas da história do país, conseqüentemente manipulando registros nos LD.

Toda essa influência veio do período de colonização, demarcada “pela imposição de uma cultura, com predominância de saberes e modelos educacionais europeus nos materiais aplicados na catequização dos indígenas” (RODRIGUES-SILVA, 2015, p. 27). Desse modo, podemos afirmar que o LD é “um conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normatizados, rotinizados, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de transmissão deliberada no contexto das escolas” (FORQUIN, 1993, p. 167 *apud* RODRIGUES-SILVA, 2015, p. 27).

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Pode ser visto, também, “como um produto cultural composto, híbrido, que se encontra no cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade” (STRAY, 1993, p. 69 *apud* RODRIGUES-SILVA, 2015, p. 30). Por isso, o LD torna-se uma memória coletiva, como uma agência portadora de verdades e em função de uma política de dominação veiculam-se imagens distorcidas sobre o índio (CORACINI, 2002).

É perceptível que nas elaborações dos LD não houve interesse “em se conhecer a realidade indígena, seus costumes, sua sabedoria, na medida em que esse conhecimento poderia colocar em cheque toda a ‘civilização’ dos brancos (FERNANDES, 1993, p. 15). No LD, na década de 80, os índios eram representados “recorrentes e redundantes: em todos, semelhantes, privilegiando os mesmos aspectos de uma sociedade tribal”, com imagens e textos que relatavam “índios em canoas, andam nus, gostam de se enfeitar e comem mandioca”; não era destacado suas “concepções de mundo, ou da riqueza de seu sistema de parentesco e descendência” (GRUPIONI, 1995, p. 430).

Assim, apesar de alguns direitos sendo conquistados, como a aprovação da lei nº11.645/2008, houve pouco avanço na organização dos LD, no que tange os aspectos culturais e étnicos. Um exemplo é nos livros de História que no período da contemporaneidade, no Brasil, o indígena sequer aparece na discussão ou nos conteúdos selecionados.

De acordo com Araújo (1999, p. 237 *apud* SANTIAGO, 2007, p. 24), “ainda são marcantes as lacunas e descompassos entre os novos paradigmas historiográficos e o que se vincula enquanto conteúdo dos manuais escolares de História”. Acrescenta que o LD “continua com um forte caráter alienador, já que se constitui em canal de transmissão e manutenção de mitos e estereótipos que povoam a História ensinada”. Em suma, de modo geral, os Índios nos LD são representados:

- a) De forma cômica, genérica, senso comum, imaginário popular e como figuras folclóricas;
- b) Um ser inferior, que vive da caça e da pesca, mora na oca ou na casa de palha, aculturado, que usa tanga e cocar com penas coloridas;
- c) Em função do colonizador, a história é estanque, marcada por eventos significativos de uma historiografia basicamente europeia;

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

- d) Sem valorização de traços culturais, omissão ou com generalizações da diversidade que sempre existiu entre esses povos;
- e) Como se houvesse uma dicotomia de índios puros vivendo na Amazônia versus índios já contaminados pela civilização.

Em consonância, José Ribamar Bessa Freire nos esclarece cinco equívocos mais predominantes nos registros, especialmente nos LD, acerca dos indígenas:

- 1) O índio não é “genérico” – Cada tribo tem seus costumes, crenças e culturas. São 200 etnias, que falam 188 línguas diferentes.
- 2) As culturas indígenas não são atrasadas – Os povos indígenas produzem saberes, ciências, arte refinada, literatura, poesia, música, religião.
- 3) As culturas indígenas não são congeladas – Pensar que todo índio deveria andar nu ou de tanga é um equívoco tão grande que quando vemos o contrário tem gente acha estranho.
- 4) Os índios não fazem parte apenas do passado – Como mostramos aqui, eles estão aí defendendo sua cultura. Também é errado pensar que a cultura deles é contrária à evolução e a tudo que é moderno.
- 5) O brasileiro é índio sim! – Muitos têm a ideia de que o povo brasileiro foi só formado por nações europeias e africanas. Na verdade, a origem vem de todos, mas o brasileiro tende a se identificar com a origem europeia que foi a principal colonizadora.

Todo esse enredo, com fios de ideologias dominantes, provocaram o silenciamento do protagonismo indígena. Fica notório que os LD reproduziram a identidade indígena por meio das memórias trazidas para legitimar os sentidos das visualidades, entretanto, a mediação dos conteúdos pode mudar esse cenário. Cabe ao educador romper esses estigmas.

4. Registros das Políticas Públicas: dos critérios pedagógicos da BNCC aos avaliativos do PNL D

Uma das mudanças significativas, dentre os direitos garantidos pela Constituição de 1988, foi que os povos indígenas tiveram direito a uma educação diferenciada, com a inclusão das línguas indígenas no currículo da Educação Indígena. Nas escolas regulares foi inserido como tema transversal a questão da pluralidade cultural e nesse sentido os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) recomendam, especialmente para o ensino fundamental, que o educando deve “conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações” (BRASIL, 1997, p. 190).

Outro avanço, foi quando os LD começaram a ter autorias indígenas e não indígenas, editadas em parceria com o Ministério da Educação e o conceito de Educação indígena teve uma nova configuração, ou seja, uma visão de

[...] espaços de fronteira, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios. (GOMES, 2016, p. 200)

Nesse momento, rompe-se alguns estigmas das fontes de informação e esses materiais passam a ser de suma relevância por (des) construir o discurso do colonizador, demonstrando a incorporação de novos valores, ou seja, ressignificando os valores preexistentes e colocando o índio como protagonista dentro da sua própria história. De acordo com Gomes (2016),

Esta nova etapa da educação escolar indígena é marcada pela produção de materiais didáticos e programas de educação bilíngue que já reconhecem o direito de tais povos de fortalecer suas particularidades socioculturais e seus pertencimentos identitários, inclusive, e sobretudo, nos processos educativos, sendo que o bilinguismo, nesse sentido, ganha o reconhecimento de ser um importante instrumento de continuidade cultural dos grupos indígenas. (GOME, 2016, p. 138)

Assim, a escola indígena passa a ser pensada na sua função de trabalhar com valores, práticas e saberes tradicionais da comunidade, garantindo acesso a conhecimentos da sociedade envolvente, efetivados por atividades curriculares significativas e contextualizadas às experiências dos estudantes e suas comunidades.

Com a promulgação da BNCC as políticas públicas de Livro Didático e as diretrizes voltadas para a educação básica tiveram que incluir

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

as novas recomendações tanto no aspecto linguístico dos LD como nos currículos das etapas de ensino.

No que tange as questões indígenas, de modo geral, a BNCC apresenta as temáticas voltadas para “a diversidade cultural e para as múltiplas configurações identitárias, destacando-se as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas originários e africanos” (BRASIL, 2016, p. 26). O documento reconhece que na formação da sociedade brasileira tem “a presença de diferentes povos e culturas, suas contradições sociais e culturais e suas articulações com outros povos e sociedades” (BRASIL, 2016, p. 28)

Por esse viés, a educação é defendida como “um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BRASIL, 2016, p. 18). Exemplifica-se no Quadro 1 o modo que as questões indígenas são recomendadas pelo documento.

Quadro 1: Recomendações pedagógicas da BNCC.

Ensino Fundamental anos finais	
Área/objeto de conhecimento	Competências específicas
Artes / Matrizes estéticas e culturais	Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços.
Educação física / Jogos e brincadeiras	Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recreá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.
Ciências/ Terra e Universo	Identificar a presença e a sociodiversidade de culturas indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, ciganas e dos demais povos e comunidades tradicionais para compreender suas características socio-culturais e suas territorialidades
Geografia / Escalas e conexões	Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira.
História / línguas e culturas	Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.
Ensino religioso	Identificar elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades

/ Ancestralidade e tradição oral	indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras.
----------------------------------	---

Fonte: BRASIL, 2018.

Tendo como base o Quadro 1, notamos que os assuntos relacionados a questão indígena podem ser abordados praticamente em todas as disciplinas que compõem o currículo da educação básica. É observado, também, que as recomendações podem ser ministradas de forma interligada, interdisciplinar, tendo passarelas entre as disciplinas.

Apontamos que essa organização, unidade temática ou habilidade apresentada no Quadro 1, como um avanço na representação indígena no ensino, visto que o objetivo da base é propor “o desenvolvimento de habilidades com um maior número de variáveis, tais como contextualização, comparação, interpretação e proposição de soluções” (BRASIL, 2018, p. 419).

Ao longo do documento, é perceptível o reconhecendo de apreender as histórias do Brasil e do mundo, “levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 2018, p. 478). Conforme a BNCC, as diversidades devem ser ensinadas a partir de possíveis possibilidades de concepções, não limitando as versões, além de se comprometer em “reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas” (BRASIL, 2018, p. 45).

Assim, o aluno terá um leque de histórias contadas com verdades dos manuscritos e/ou povos, bem como capacidade argumentativa para comparar, questionar e analisar os fatos como (in) verídicos ou disseminação de valores manipulados.

Um avanço expressivo nos currículos da educação básica foi a inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena. A base assegura que essa iniciativa só terá efeito se a mediação do ensino “ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil” (BRASIL, 2018, p. 402). A relevância da história desses grupos humanos reside na

possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alterida-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

des presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber. (BRASIL, 2018, p. 403)

A partir desse posicionamento e orientações proposto pela Base, o atual PNLD deve que passar por uma reconfiguração para atender as novas demandas da educação. Assim, cria-se critérios avaliativos específicos para a organização linguística do LD.

Vale apontar que anteriormente os critérios do PNLD eram norteados pelos Parâmetros Curriculares (LDB) e pela Lei de Diretrizes e Base (LDB), tendo mudanças pós implantação da BNCC. No atual PNLD são inseridos as exigências da Base, tendo como avanço a inclusão de obras literárias que abordam exclusivamente sobre a cultura e história dos povos indígenas.

Tendo uma visão panorâmica das Políticas Públicas, BNCC e PNLD, nota-se que os documentos recomendam critérios com a tentativa de transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive.

1. *Últimos registros*

Concluimos, que as fontes de informação são uma poderosa ferramenta de construção de identidade e manutenção ou exclusão das memórias indígenas, além de sua dimensão material, possuem uma dimensão histórica, o que favorece a produção de sentidos através da linguagem e dos discursos.

Dessa forma, concordamos que o desafio do contexto atual de ensino e aprendizagem, bem como a elaboração/organização linguística dos LD é “romper com o projeto neocolonial mais geral de ocidentalização do mundo, exigindo a tarefa de descolonização das paisagens mentais que implica uma revisão radical dos cânones epistemológicos das ciências (CARVALHO, 2001, p. 111).

Espera-se que a partir da historiografia linguística e dos novos postulados da BNCC, o conhecimento histórico seja tratado como uma forma de pensar, sobre as coisas do passado e do presente, bem como construir explicações, desvendar significados e (de)compor interpretações.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

As políticas públicas voltadas para a educação, especialmente o PNLD que rege o LD e a BNCC que orienta as práticas da educação básica, apesar de serem superficiais no que versam sobre os indígenas, fornecem orientações para a inclusão de novos debates e porque não um novo recomeço de nossa própria história, entretanto, o que se observa é uma pseudoreflexão das novas versões contadas nos LD.

É importante que os educadores possam assumir uma atitude historiadora diante dos conteúdos propostos no âmbito do Ensino Fundamental. Então, almejamos que os professores, não apenas os indígenas, possam romper paradigmas ao abordar a questão indígena em sala de aula e não apenas discutir em datas comemorativas. O professor pode questionar a visão dos LD e criar suas próprias concepções e desse modo, não sendo meros refêns desse recurso didático com verdades absolutas que sistematiza os saberes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKTHIN, Mikhail. M. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Esta é outra mesma história: os índios nos livros didáticos de História do Brasil. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de (Org.). *Os discursos do descobrimento: 500 e mais anos de discursos*. São Paulo: FAPESP: EDUSP, 2000, p. 131- 155.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: ____ (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 11. ed. 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2009.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. Catequese e colonização no discurso jesuítico. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de (Org.). *Os discursos do descobrimento: 500 e mais anos de discursos*. São Paulo: FAPESP: EDUSP, 2000, p. 103-17

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. História e Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão final. 2018.

CAMINHA, Pero Vaz de. *A Carta de Pero Vaz de Caminha: o descobrimento do Brasil*. Porto Alegre: L & PM, 2000.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Trad. de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Difel, 1990.

CORACINI, Maria José (Org). *O jogo discursivo na aula de leitura*. 2. ed. Campinas-SP: Pontes, 2002.

DURIGAN, Marlene; GUERRA, Vânia Maria Lescano. Entre o “Estatuto do Índio” e a “I Conferência Regional”: o processo identitário indígena de Mato Grosso do Sul. In: POSSENTI, Sírio; BARONAS, Roberto Leiser (Orgs). *Contribuições de Dominique Maingueneau para a Análise do Discurso do Brasil*. São Carlos: Pedro & João, 2008.p. 133-158.

FERNANDES, Joana. *O índio: esse nosso desconhecido*. Cuiabá: UFMT, 1993.

FREIRE, José Ribamar Bessa. “Língua Geral: a História de um esquecimento”. In: ____; ROSA, M. Carlota (Orgs). *Línguas Gerais*. Política Linguística e Catequese na América do Sul no Período Colonial. Rio de Janeiro: UERJ, 2003.

FREITAS, Lúcia Silva de. Documento e poder: uma arqueologia da escrita. In: *Morpheus*: revista eletrônica em Ciências Humanas, V. 9, n. 14, p. 58-73, 2012.

FIORIN, José Luiz. Identidade e diferenças na construção dos espaços e atores do novo mundo. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de (Org.). *Os discursos do descobrimento: 500 e mais anos de discursos*. São Paulo: FAPESP: EDUSP, 2000. p. 27-49

FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. A descoberta do Brasil pela Amazônia: o relato de viagem de Gaspar de Carvajal. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de (Org.). *Os discursos do descobrimento: 500 e mais anos de discursos*. São Paulo: FAPESP: EDUSP, 2000. p. 69-87

GOMES, Witembergue Zapparoli. *Educação escolar Apinayé: Tradição oral, Interculturalidade e Bilinguismo*. Doutorado (Tese). Universidade Federal do Tocantins (UFT), Araguaína, 2016.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: LOPES DA SILVA,

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESO, 1995.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG; Brasília-DF: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2012.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, V. 5, n. 10, p. 200-12, 1992.

RODRIGUE-SILVA, Camila. *Diálogo entre os critérios de avaliação do PNLD e o tratamento didático em livro didático*. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura – MELL). Universidade Federal do Tocantins (UFT), Araguaína, 2015.

TASSINARI, Antonella. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, A.; FERREIRA, M. (Org.). *Antropologia, história e educação*. São Paulo: Global/ Mari/Fapesp.