

## A apresentação do indígena no LD de Português: Contribuições para uma formação decolonial?

**Juliana Pimentel Ajala<sup>1</sup>**

Universidade São Francisco, Jundiáí, SP, Brasil

**Luzia Bueno<sup>2</sup>**

Universidade São Francisco, Itatiba, SP, Brasil

**Adriana Costa Romano<sup>3</sup>**

Universidade São Francisco, Três Lagoas, MS, Brasil

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

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo expor os resultados de uma investigação sobre a apresentação do indígena no livro didático. Para isso, centramos nossas análises na coleção de LD Buriti Mais Português, distribuído em território nacional, pelo “Programa Nacional do Livro e Material Didático”, no período de 2019-2022, a professores e alunos da rede pública. A pesquisa pauta-se em análise documental e, por meio da análise de textos verbais e imagéticos em que o indígena aparece, buscou-se perceber se as discussões relativas ao movimento de decolonialidade no que se refere aos indígenas se fazem presentes. Entre o dito e o não dito, entendemos que a hegemonia europeia do conhecimento ainda é soberana, pois mesmo havendo uma Lei que orienta para o estudo de diversos aspectos da cultura e da história do indígena, notamos que as questões relevantes estão distantes de serem tratadas adequadamente.

**Palavras-chave:** Livro Didático de Português; Indígenas; Decolonialidade

<sup>1</sup> Mestranda em Educação (USF), professora português e coordenadora pedagógica do Centro de Línguas e Tecnologia de Jundiáí-SP. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9677-0469>. E-mail: [jpajala77@gmail.com](mailto:jpajala77@gmail.com).

<sup>2</sup> Professora Doutora do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade São Francisco (Itatiba-SP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1397-1482>. E-mail: [luzia\\_bueno@uol.com.br](mailto:luzia_bueno@uol.com.br).

<sup>3</sup> Doutora em Educação (USF), é técnica em Assuntos Educacionais no departamento de Coordenação de Gestão Acadêmica da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7506-9825>. E-mail: [adrianaromano@gmail.com](mailto:adrianaromano@gmail.com).

**Title:** The presentation of indigenous peoples in the Portuguese Textbook: Contributions to a decolonial formation?

**Abstract:** This article aims to present the results of an investigation into the presence of the indigenous person in the textbook. For this, we focus our analysis on the collection of the textbook, *Buriti Mais Português*, distributed in the national territory by the “Programa Nacional do Livro e Material Didático” to teachers and students of the public schools during the period 2019-2022. The research is based on document analysis and through the analysis of verbal and imagery texts in which the indigenous appear either villaged or not, we sought to understand whether the movement of decoloniality with regard to indigenous people is present. Between what is said or not, we understand that the European hegemony of knowledge is still sovereign, because even though there is a Law that guides the study of various aspects of the culture and history of the indigenous, we realize that the relevant issues are far from being addressed properly.

**Keywords:** Portuguese Textbook; Native Peoples; Decoloniality

## Introdução

A educação, a inclusão, a exclusão, o racismo, ou seja, questões que hoje vêm sendo discutidas no movimento conhecido como decolonialidade, são pontos que vêm fomentando o meio acadêmico nas últimas décadas, principalmente, quando falamos em Brasil ou na América Latina de forma ampla. Messias (2018, p. 85) explica que

a decolonialidade caracteriza-se em um método de dessujeição da colonialidade, ou seja, propõe criações de comunidades do conhecimento que ajudem a ver o mundo desde uma perspectiva “outra”, sob o enfoque de um projeto epistêmico alternativo à colonialidade, com o objetivo de representar a reconstrução do poder, do saber e do ser (MESSIAS, 2018, p. 85).

Uma das questões que se destaca nesse cenário é a que diz respeito aos indígenas, sobretudo ao modo como ainda são apresentados e representados em diferentes contextos de nossa sociedade, o que pode ser uma das causas das muitas dificuldades que eles encontram nas suas relações com o restante da sociedade brasileira. Quando falamos em dificuldades, estamos nos referindo à questão da estereotipia, do preconceito, da ideia ainda enraizada em muitos lugares do Brasil de que o indígena é apenas aquele que vive aldeado e em isolamento, ou ainda da dificuldade que muitos apresentam para entender que o indígena está, ou pode estar, como os não indígenas, trabalhando nas mais diversas profissões, inclusive aquelas consideradas de prestígio, estudando e usufruindo também da cultura urbana da contemporaneidade.

Entendemos que para destamar tal contenda – ainda que lentamente e a longo prazo, já que é uma questão fortemente enraizada em nossa cultura e, portanto, depende de um processo de convencimento, conscientização, mudança de hábitos, estratégias discursivas e não discursivas em busca da produção de novos sentidos – a educação tem um papel fundamental, crucial, basilar, principalmente, no que concerne à educação pública institucional. Isso porque o público de maior interesse (ainda que porventura não tenham

plena consciência disso) provavelmente está, estará ou esteve em uma escola pública. Vale salientar que a escola tem um papel de grande relevância nesse contexto, contudo não é a única responsável por inserir a ideia de decolonialidade. É preciso que outros tantos agentes se unam a favor desta causa, tanto no setor público quanto no privado.

Sendo assim, uma vez que estamos enveredando pelos caminhos da educação institucional, deparamo-nos com um dos instrumentos mais tradicionais e utilizados nas escolas para realizar a formação do brasileiro: o Livro Didático (a partir de agora, LD). Friedrich (2012, p. 60) afirma que de “acordo com Vigotski, não é a especificidade do espírito que deveria ser analisada, mas os instrumentos, os meios que têm como objetivo controlar e desenvolver os processos psíquicos”. Logo o LD como um instrumento pode ter um papel muito relevante no tocante ao modo de apresentação do indígena, já que o LD é um instrumento de ensino-aprendizagem utilizado nas escolas brasileiras. Se o LD trouxesse informações pertinentes sobre os indígenas, por um lado, os estudantes teriam mais uma oportunidade de iniciar seu processo de interiorização e consciência sobre a sua importância e de sua cultura na sociedade; por outro lado, o próprio indígena, brasileiro, estudante, sujeito de direitos assim como qualquer outro, sentir-se-ia representado, valorizado, entendedor de seu papel na construção da nação que hoje somos. No entanto, a sua ausência, a minimização da sua importância, a redução de sua cultura a lendas a serem contadas às crianças, pode ser uma forma atroz de manter o indígena à margem da sociedade, usando uma expressão de Freire, reforçando assim a sua injusta posição de “oprimido”.

Conforme Friedrich (2012, p. 106), “a tomada de consciência de um conceito é a condição indispensável para utilizá-lo voluntariamente”. Entendemos que tal proposição é de grande relevância para o processo de valorização do indígena e do descortinamento de sua importância para a nossa história, cuja efetiva participação tem sido insistentemente negada.

Considerando a relevância do livro didático na formação de nossos estudantes, sem deixar de entender que ele é um instrumento entre tantos outros, visamos neste artigo apresentar os resultados de uma investigação sobre a apresentação do indígena no livro didático. Para isso, centramos nossas análises na coleção de livros didáticos *Buriti Mais Português*, da Editora Moderna, disponibilizada aos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), pelo Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) em quantidade significativa (no primeiro ano do PNLD 2019-2022, 2.871.745 exemplares foram distribuídos, entre livros do aluno e manual do professor, ou seja, a coleção está entre as 5 mais distribuídas pelo Programa), em todo o território nacional. Os dados que serão explorados neste artigo são um recorte da tese de doutorado de uma das autoras e dialogam diretamente com a pesquisa de mestrado da outra, ambas orientadas pela terceira autora que vem se dedicando a pesquisas sobre dispositivos didáticos empregados no trabalho do professor.

Para apresentar o nosso estudo, nas próximas seções discutiremos inicialmente sobre as perspectivas teóricas que orientam a nossa investigação, o Interacionismo Sociodiscursivo, conforme Bronckart (2006, 2009) e as questões sobre a decolonialidade, para tanto pautando-nos, principalmente, nos estudos e pesquisas de Dussel (2012); em seguida,

abordamos o livro didático; depois apresentaremos a metodologia e os resultados da análise do *corpus*; e então caminharemos para as considerações finais.

## O Interacionismo sociodiscursivo e os textos

Nas investigações do Grupo ALTER-LEGE (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações - Letramento, Gêneros Textuais e Ensino) do qual fazemos parte, temos empregado a abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD). Nesse quadro teórico, que se apoia em contribuições de diferentes áreas como a psicologia (Vigotski), filosofia da linguagem (Volochinov), a Linguística (Saussure), entre outras, Bronckart (2006, p. 243) defende que “a pessoa é o resultado do acúmulo de suas experiências de agentividade” que variam de acordo com a qualidade e quantidade de interações sociais, assim como o contexto em que tais experiências estão inseridas. A partir desta perspectiva, o autor (2006, p. 244) sustenta que os homens agem no mundo a partir de “modelos de agir”, que “teriam um estatuto semelhante ao dos gêneros de textos do domínio do agir verbal”, ou seja, o agir acontece a partir de ações humanas que de alguma forma são organizadas, avaliadas e socialmente aceitas e validadas por meio de signos/ textos-discursos. Desde o surgimento das primeiras palavras, os acordos sociais tiveram papel fundamental, pois, a partir deles os signos foram criados e levaram ao aparecimento das línguas naturais. Contudo é importante frisar que o signo tem como características principais a arbitrariedade e a não naturalidade, isto é, não há uma motivação específica e única que induza os usuários da língua a aceitar um determinado signo, mas sim uma motivação individual que acaba sendo legitimada por um grupo social e então inserida na língua como parte integrante.

A importância da apropriação sociosemiótica no desenvolvimento humano é notada desde o nascimento: o bebê humano (diferente de qualquer outra espécie) é exposto a interações sociais e à língua natural, e então passa a fazer gradativamente associações entre sons, ruídos, tonalidades, que, por sua vez, acabarão por guiar o seu agir. Com o passar do tempo, cada vez mais a criança começa a integrar os diferentes espaços e participar das mais diversas situações, o que a levará à interiorização dos signos, suas propriedades, e conseqüentemente à capacidade de autorreflexão e de pensamento consciente. Nas interações com os outros, o homem vai aprimorando, produzindo textos e empregando, para isso, um sistema de signos, cujo “valor designativo ... é um produto das negociações sociais, ... [o signo] só pode ser considerado estável momentaneamente, sincronicamente, em contexto social, histórico e linguístico determinado” (BRONCKART, 2006, p. 249). Por meio dos signos nos textos, o ser humano expõe, analisa e avalia o agir, gerando, assim, conforme Bronckart modelos de agir. Desse modo, no ISD, os textos são muito importantes já que é neles que ocorre a morfogênese do agir humano.

Dentre os efeitos da prática dos signos temos na atividade de linguagem a constituição dos mundos formais de conhecimentos, já que os signos têm essa característica de absorver e moldar representações coletivas dos grupos sociais (BRONCKART, 2006, p. 248). Esses signos, após estabilizados, já que arbitrários e produto das negociações sociais, podem

transitar por outros gêneros e esferas sociais. Tal transição é possível porque na sociedade, há diferentes grupos, com diferentes interesses, que podem usar os signos e a linguagem da forma que melhor convir para atingir os seus interesses pessoais.

Segundo Bronckart (2006, p. 250), “o desenvolvimento dos conhecimentos humanos apresenta-se como um processo contínuo de confrontar e de negociar o valor atribuído a um signo por uma pessoa individual com os valores atribuídos a esse mesmo signo nos diferentes pré-construídos coletivos”. Dessa forma, podemos inferir que, por meio da educação, do ensino do uso competente e consciente da linguagem, assim como de sua compreensão, pode-se buscar possibilidades de transformação social.

Os signos permitem a negociação, de forma que nada está definido; não há verdade, mas verdades (no plural) construídas por meio da linguagem. Daí a importância de compreendermos melhor o processo de uso da linguagem para podermos interferir melhor nos processos de educação e garantirmos uma formação melhor. Para isso, no ISD busca-se investigar os dispositivos empregados nos processos formativos bem como reformular os velhos ou construir novos dispositivos a fim de que os estudantes desenvolvam capacidades de linguagem que lhes permitam agir, por meio da linguagem, de modo mais consciente e crítico.

No quadro teórico-metodológico do ISD, encontramos um modelo de análise de textos que enfatiza a importância de partir do contexto de produção dos textos e, a seguir, investigar a materialidade linguística destes, havendo a recomendação de aliar os aportes dessa abordagem a outros quando for necessário estudar produções multissemióticas em que aparecem imagens ou sons, por exemplo. Desse modo, pode-se apreender os modelos de agir que são construídos nos textos nas interações sociais.

Notamos, assim, que é possível estabelecer um diálogo entre os estudos do ISD e a decolonialidade, uma vez que em ambas as perspectivas, as questões históricas e o valor atribuído à educação na possibilidade de transformação social são pontos muito enfatizados.

## **A decolonialidade**

Pautando-nos principalmente nos estudos do argentino Enrique Dussel (2012), aqui discorreremos sucintamente a respeito da decolonialidade. Consonante a perspectiva que adotamos para a análise, concordamos que tudo é considerado histórico, mesmo os processos considerados naturais pela ciência, já que sua percepção depende do conhecimento do homem, daquilo que ele acumulou historicamente para ter a capacidade de apreensão de algum fenômeno. E o mesmo podemos inferir sobre a participação dos indígenas na sociedade brasileira, quer dizer, a sua participação ou não tem raízes históricas, que dependem da compreensão e da consciência de que se tem da situação de cada um dos momentos históricos vivenciados pela humanidade. Conforme Friedrich (2021, p. 14),

[...] os objetos da ciência são categorias puramente históricas, não no sentido de que a educação é diferente em função da sociedade sempre historicamente determinada, em que ocorre, mas em função do grau de conhecimento

anteriormente produzido sobre ela pelas ciências que a tomam como objeto. Portanto, o que aparece como uma propriedade natural do objeto não o é, dado que seu conhecimento é sempre um conhecimento historicamente determinado, dependente do modo cada vez mais específico de produção do conhecimento (FRIEDRICH, 2021, p. 24).

Uma vez que entendemos que somos sujeitos históricos, temos que concordar também que os aspectos sociais – desigualdades sociais, racismo, violência, discriminação, desemprego – têm sua raiz histórica, sendo, então, consequências de ações e percepções anteriores e atuais. No caso da América-latina, e aqui abordaremos particularmente as questões brasileiras, houve um doloroso processo de colonização, cuja história foi contada e divulgada através do ponto de vista do colonizador e aceita passivamente (se é que assim podemos dizer) pelos colonizados e por aqueles que aqui vieram trabalhar na condição de escravizados.

Tal discussão pode começar com a expressão veiculada em todas as escolas brasileiras “Descobrimos do Brasil”, uma expressão usada pela perspectiva do europeu, que preferiu entender as terras como espaço de ninguém. Porém os verdadeiros donos da terra já a conheciam muito bem, ou seja, a informação veiculada e enraizada por todos esses anos foi a de que os portugueses descobriram o Brasil, em um ato de heroísmo, como se houvessem feito um grande favor. Contudo a versão daqueles que já estavam aqui, por muitos e muitos anos, foi simplesmente ignorada; isso sem considerar a história dos negros escravizados, que não eram os donos da terra, mas foram brutalmente obrigados a trabalhar nela, em condições subumanas e sem obter nenhum respeito a sua cultura, sua história, suas famílias, seus sentimentos.

Importante ressaltar que, na ocasião, em função da lógica da exploração e colonização, escolher por não considerar o indígena como ser humano foi um meio de justificar não só a exploração de suas terras, mas também a sua escravização.

Desde os anos 1990, até um pouco antes, pesquisadores latino-americanos começaram a voltar sua atenção para tal situação. Iniciou-se, desse modo, um movimento de decolonialidade. Messias (2018, p. 39) lembra que “a tese de Castro-Gomez indicou a necessidade de decolonialidade, ou seja, de realização de um processo de desconstrução das epistemes da colonialidade do saber, do poder e do ser, que têm impedido a existência de múltiplas formas de produção de conhecimento”. Ainda de acordo com Messias (2018, p. 45), surgiram então os conceitos de colonialismo e de colonialidade. O autor (p. 46-47) explica que o primeiro é um “processo de imposição, é situado nos âmbitos econômico e político”, enquanto o segundo se apresenta “como processo de fortalecimento do saber eurocêntrico, inserido nos campos social, cultural e da Educação”. Podemos notar então que a colonialidade era um padrão que, com o movimento decolonial, vem sendo alterado, pensado criticamente por uma outra perspectiva, ou seja, a da América Latina e não mais da Europa, a de quem teve suas terras invadidas, saqueadas, exploradas; seu povo humilhado, desvalorizado, escravizado, violentado, roubado; sua história e cultura silenciadas, apagadas, distorcidas.

Reafirmando e complementando o que foi dito, Dussel (2012, p. 415) discorre então a respeito da “emergência de sujeitos históricos”, daqueles

que lutam pelo reconhecimento de seus novos direitos e pela realização responsável de novas estruturas institucionais de um tipo cultural, econômico, político, pulsional etc. Trata-se, então de todo o problema do surgimento da “consciência ético-crítica” (monológica e comunitária, com um superego responsável e criativo), como “tomada de consciência” progressiva (a “conscientização”), negativamente, acerca daquilo que causa a “negação originária” como momento estrutural do sistema de eticidade (seja lá qual for) que causa as vítimas, que agora iniciam, elas mesmas, o exercício da razão crítico-discursiva; e, positivamente, irão discernindo a partir da imaginação criadora (libertadora) alternativas utópico-factíveis (possíveis) de transformação, sistemas futuros em que as vítimas possam viver” (DUSSEL, 2012, p. 415).

Nesse sentido, a luta a favor da decolonialidade precisa surgir a partir da conscientização e da luta da vítima. Como explica Dussel (2012, p. 421), é necessário antes de mais nada que a vítima tenha consciência de sua posição como tal, da relação opressão-exclusão, dominador-dominado, e então pode-se entender que é aqui que a educação institucional pode influenciar de maneira positiva ou não. Desse modo, faz-se necessário esclarecer que, antes de mais nada, é importante que a vítima tenha consciência da sua posição, todavia, não podemos de forma alguma dispensar todas as outras pessoas dessa responsabilidade, quer dizer, a transformação do pensamento é um papel de todos, sem exceção.

Dussel (2012, p. 418) coloca ainda os excluídos como “vítimas da não comunicação”, e que é a partir do momento em que se descobre a si mesmo como excluído, explorado, encoberto, que se inicia um projeto passível de chegada à libertação.

Sendo assim, entendemos que a educação tem papel fundamental nesse processo de descoberta e conscientização. Tal entendimento vem ao encontro daquilo que Dussel (2012, p. 427) pensa (e nós concordamos) a respeito do educador brasileiro Paulo Freire. Para o estudioso “Freire não é simplesmente um pedagogo, no sentido específico do termo, é algo mais. É um educador da ‘consciência ético-crítica’ das vítimas, dos oprimidos, dos condenados da terra, em comunidade”, ou seja, Freire é aquilo que os educadores brasileiros de escolas públicas, principalmente, precisariam ser.

Além do mais, enfatizando a importância da educação, assim como os seus instrumentos na formação do indivíduo, temos que o homem é um sujeito histórico-social, de forma que “o social se ‘internaliza’, até como ‘linguagem interior’: tudo isso é definido como ‘unidades do funcionamento psicológico’, que incluem a consciência, a significação da palavra e da ação; a ‘mente’ sempre se constitui ‘a partir da sociedade’” (DUSSEL, 2012, p. 433).

Messias (2018, p. 69) retoma uma observação bastante importante de Dussel (1980, p. 83) que com sua teoria crítica, explicou que “a educação dominadora é agressiva, patriarcal, autoritária; é um filicídio. Ao contrário disso, a educação libertadora é ‘a implantação das forças criadoras da criança’, da juventude, do povo”. Desse modo, temos um motivo a mais para centrarmos nossa atenção nos ideais decoloniais, já que parece ter um potencial interessante de valorização e reconhecimento da importância da história e cultura dos

oprimidos, no nosso caso, os indígenas aldeados ou não, num movimento que proporcione a emancipação daqueles que são ou foram os verdadeiros donos de todas essas terras.

Messias (2018, p. 74) discorre então a respeito do método analético, que é

libertador e formulado em três etapas: primeira, o oprimido pedagógico como exterioridade, segunda, o mestre libertador como exterioridade crítica e, terceira, o processo educativo que nega a introjeção do sistema vigente e constrói a exterioridade pela práxis analética libertadora, em constante unidade do mestre-discípulo (MESSIAS, 2018, p. 74).

Nesse contexto, é válido esclarecer que devemos entender o termo “exterioridade” como aquele que está fora da hegemonia eurocêntrica, silenciado ou posto em segundo plano, desvalorizado. Além disso, podemos verificar que o método proposto é de fundamental relevância para que possamos colaborar com a emancipação dos indígenas, ou de qualquer outro grupo de silenciados e/ou oprimidos. Por meio da analética libertadora é possível conhecer a realidade do outro e analisá-la criticamente com a participação ativa desse outro. Pensando por essa perspectiva seria fundamental que os povos originários estivessem presentes nos LD também de língua portuguesa e em todas as séries/anos do Ensino Fundamental, pois haveria mais possibilidades de discussão e reflexão crítica. Mas então fica a pergunta: a quem interessa a emancipação indígena? A quem interessa a valorização e reconhecimento de seu saber, de sua história e de sua cultura?

Messias (2018, p. 79), ao citar Catherine Walsh, lembra que a autora defendia a ideia de que a aliança entre o decolonial e o pedagógico evidencia a persistência e a resistência, salientando que a pedagogia tem potencial para promover e fortificar o processo decolonial. Desta forma poderíamos concluir que o LD teria um potencial sem igual, ou seja, seria um instrumento de grande valor nesta batalha. Ainda de acordo com Messias (2018, p. 80), Walsh

esclareceu que, o saber pedagógico decolonial representa o conjunto de práticas, estratégias e metodologias, com as quais se fortalece a construção das resistências, exteriores aos meios escolarizados e institucionalizados do ensino e do “depósito do saber”. Logo, essas práticas colocam-se a serviço de lutas sociais e epistêmicas de libertação (MESSIAS, 2018, p. 80).

Tal colocação reforça o nosso entendimento sobre a importância do LD como instrumento de saber e de poder, com grande potencial de transformação ou imposição da hegemonia eurocêntrica, dependendo de como ele é produzido e apresentado aos usuários (alunos e professores), dependendo também de como o professor/ educador fará uso desse material.

## O livro didático

Segundo Abreu-Tardelli e Bunzan (2020, p. 11) livros e materiais didáticos são “objetos que hoje fazem parte da sala de aula das diferentes disciplinas escolares, ao lado do professor e dos alunos, seja como instrumento prescritivo não incorporado de fato pelo professor em



seu trabalho, seja como auxiliar do trabalho docente no processo de ensino”. Quando pensamos em escola pública, sabemos que o LD ainda é o instrumento pedagógico mais acessível, já que atualmente é disponibilizado aos alunos gratuitamente pelo Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD).

Conforme o Portal do MEC,

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (BRASIL, 2017).

Cassiano (2020), em seu artigo “Mercado editorial, políticas públicas e educação no Brasil do séc. XXI”, lembra que há uma íntima relação entre as Políticas Públicas e o Mercado Editorial. Tal fato acaba por impor uma série de consequências, que, dependendo da perspectiva pela qual se analisa, podem ser positivas e/ou negativas. Cassiano (2020, p. 23) afirma que “a entrada do setor privado na esfera pública, redefine[-indo] o papel do Estado na gestão da educação pública, sendo esta tensionada por interesses comerciais de grandes empresas” e que “o segmento dos livros didáticos é o mais rentável do mercado editorial brasileiro”. Diante disso, podemos nos perguntar: será que durante o processo de aquisição do livro e material didático prevalecem as questões de ordem educacional ou financeira, já que milhões de reais estão em jogo? Quem são as pessoas envolvidas nesse processo: educadores, economistas, empresários, políticos? Qual o interesse dessas pessoas no que se refere à distribuição desse material? Infelizmente não temos essas respostas, no entanto, sabemos que muitas dessas questões são veladas. Se há interesses secundários, certamente, eles não serão abertos ao público ou registrados explicitamente em documentos. O que sabemos é que se a produção do LD envolve tantos fatores, áreas, pessoas e interesses, o olhar crítico para o LD toma uma importância ainda maior e mais significativa.

Além da tensão entre políticas públicas e mercado editorial, Martins e Praxedes (2020, p. 47), pautadas em Martins et al (2011), levantam uma questão de grande relevância para a nossa pesquisa, que é a questão de o LD ser um instrumento de ensino e aprendizagem que representa, “sincronicamente, o que há de mais pulsante em cada momento histórico”. Nós acrescentamos que tal representação pode aparecer de forma explícita ou implícita, por meio de presenças e ausências, como no caso da questão indígena.

Para regular a necessidade de tratamento da questão indígena no LD, temos a Lei 11.645/2008:

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). (grifos nossos)

As questões indígenas, como a sua história, cultura e contribuições para o desenvolvimento do nosso país em todos os aspectos, deveriam estar presentes nos livros didáticos distribuídos pelo PNLD, não apenas por uma questão de representatividade, respeito, valorização, reconhecimento de sua importância (que deveriam ser os principais motivos), mas também porque está prescrito em Lei.

Temos ainda, conforme o Edital do PNLD 2019 (3ª retificação), que será excluída da avaliação de livros didáticos a obra que

- j. Promover postura negativa em relação a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, desvalorizando seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos, desconsiderando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, desvalorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural;
- k. Abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, de forma não solidária e injusta; (BRASIL, 2017, p. 30).

Além disso, um pouco mais a diante, há a orientação de que os materiais didáticos deverão

- q. Promover positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, não restringindo o seu estudo ao início da ocupação do território brasileiro ou a exemplos de agricultura tropical produzida com mão-de-obra escrava (BRASIL, 2017, p. 33).

A opção pela análise da coleção Buriti Mais Português, cuja distribuição foi realmente significativa, intensifica sua importância não só no contexto escolar, mas também social. Além disso, o título do livro é bastante instigante para nossa proposta de trabalho, já que tem sua origem na língua tupi-guarani e significa “árvore da vida” (LeBooks, 2016, p. 90), quer dizer, em um livro com esse nome, supomos encontrar uma particular valorização dos povos originários em seus temas e conteúdos.

Smolka (2012) afirma que “[s]ignos, palavras, conceitos, são instrumentos psicológicos, de natureza não orgânica, que mediam, constituem, e possibilitam controlar os processos psíquicos”. Partindo dessa proposição, percebemos que o Livro Didático de Língua Portuguesa, por tratar do desenvolvimento da língua e da linguagem, passa a ser um referencial de extrema importância também nos processos psíquicos dos indivíduos, o que, certamente, poderá refletir no agir social dos estudantes.

Nas próximas seções, discorreremos sobre a metodologia e, a seguir, apresentaremos os resultados de nossas análises.

## Metodologia

A perspectiva teórica a qual adotamos é o Interacionismo Sociodiscursivo, preconizada por Jean-Paul Bronckart. A partir dela entendemos a importância da linguagem no contexto social e vice-versa. Conforme Bronckart (2009, p. 21), “as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de **socialização**, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos **instrumentos semióticos**”.

Amparadas pela teoria do ISD e entendendo que há um diálogo entre ela e o movimento decolonial, realizamos a análise de um *corpus*, que é composto por 5 volumes de livros da coleção Buriti Mais, da Editora Moderna, do componente curricular de língua portuguesa. Tal escolha deu-se devido à quantidade expressiva de livros distribuídos aos estudantes brasileiros que frequentam os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5 ano), ou seja, 2.871.745 exemplares no primeiro ano do programa 2019-2022. Além disso, não pudemos deixar de observar que as disciplinas com maior carga horária em toda a etapa do Ensino Fundamental e Médio são Língua Portuguesa e Matemática. Um outro fato que corroborou com nossa escolha é que no Brasil contamos com o Programa Nacional do Livro e Material Didático, o PNLD, que tem a função de avaliar e distribuir gratuitamente, aos alunos das escolas públicas, livros e materiais didáticos em todo o território nacional brasileiro, a partir de escolhas pretensamente realizadas pelos professores que estão na linha de frente, trabalhando diretamente com nossos estudantes.

De acordo com o site do MEC, para que a escola pública receba os livros e outros materiais didáticos do PNLD é necessário que ela participe do Censo Escolar do INEP, e que tenha feito adesão formal ao Programa, de forma individual ou por meio da rede de ensino a qual pertence.

De outro lado, para inscrever uma obra no Programa, os detentores dos direitos autorais devem acompanhar a abertura dos editais de chamada pública específicos. No primeiro edital, os interessados em participar do processo encontrarão as regras, prazos e o Termo de Referência. Neste estão as orientações sobre o que se espera encontrar nas obras, tanto no que se refere a parte material, física da obra, quanto o que se refere ao conteúdo. Este último, por sua vez, está pautado sobretudo nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação, na Constituição Federal, além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este último é um

documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais* que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BNCC, 2017, p. 7).

A BNCC está organizada basicamente por competências e habilidades que devem ser cumpridas de forma progressiva durante cada uma das etapas de ensino.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e

valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BNCC, 2017, p. 8).

De forma mais específica, “[a]s habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares”. (BNCC, 2017, p. 29).

Sabendo-se disso, após realizadas as inscrições, as obras são avaliadas por uma Comissão Técnica específica. Se aprovada, constará no catálogo que será enviado às escolas, a fim de que as equipes pedagógicas façam a escolha do material que melhor atende às necessidades de seu público.

É importante esclarecer que as habilidades constantes na coleção não estão de acordo com a 3ª versão da BNCC homologada em 20 de dezembro de 2017, conforme Portaria nº 1.570; mas de acordo com a preparação da 3ª versão que foi divulgada no Edital de Convocação nº 01/2017 – CGPLI – Coordenação-Geral dos Programas do Livro – (PNLD 2019), publicado em 27 de julho de 2017, sob a designação de “Anexo III-A”. Este corresponde à versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enviada ao Conselho Nacional de Educação pelo MEC em abril de 2017. Portanto, não haverá correspondência direta entre a descrição das habilidades relacionadas na coleção e a 3ª versão da BNCC homologada, mesmo porque a homologação aconteceu apenas após a divulgação do Edital de Convocação, o qual deveria ser usado como parâmetro pelas editoras, a fim de que suas obras fossem aceitas no processo de aquisição dos livros.

De qualquer modo, uma vez que se esperava que os livros fossem elaborados tomando como base a BNCC, fomos a ela, nas orientações referentes ao componente de língua portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental, e buscamos a palavra “indígena”. A busca foi realizada pela ferramenta de pesquisa do Aplicativo “Adobe Acrobat Reader DC (64-bit)”. Encontramos três ocorrências, sendo que uma delas estava em nota de rodapé. Fizemos o mesmo procedimento com o “Anexo III-A” (documento no qual constavam habilidades que deveriam constar nas obras oferecidas ao Programa), contudo não encontramos nenhuma ocorrência.

Em seguida, buscamos a expressão “povos originários”, uma forma de denominar os indígenas, nos mesmos documentos descritos acima, porém, também não houve nenhuma ocorrência.

A fim de saber quais são as pesquisas cujos objetivos são semelhantes aos nossos, e entendermos a relevância de nosso trabalho, realizamos uma busca por artigos, cuja temática fosse parecida, no banco de dados da *Scielo*. Começamos cruzando as seguintes palavras chaves: “decolonialidade”, “indígenas” e “livro didático”, depois substituímos “decolonialidade” por “decolonial”, em seguida substituímos “indígena” por “povos originários”, porém em todas as tentativas o resultado foi zero. Continuamos buscando, agora usando as combinações “decolonialidade” e “livro didático”; “indígenas” e “livros didáticos”; além de “povos originários” e “livro didático”, porém o resultado zero se manteve. Por fim, optamos pelas palavras-chave “decolonial” e “livro didático” e então encontramos uma única pesquisa que, de acordo com o resumo, aborda questões identitárias em um livro de inglês, destinado a alunos do Ensino Médio; todavia, de forma ampla, sem foco nos povos originários.

A partir dessas informações e esclarecimentos, iniciamos a análise com o levantamento do contexto de produção do livro, seguimos com a observação da estrutura dos livros da coleção e finalizamos com a identificação e discussão de todos os textos que apresentavam, isto é, tematizavam o indígena.

### Resultados das Análise

No nível do contexto de produção, é preciso destacar que a coleção escolhida para análise é uma obra coletiva, de forma que a ideologia transmitida não é de uma única pessoa, de um único autor, mas sim de um grupo com valores e interesses diversificados, porém reunidos e organizados a partir do olhar de uma editora, neste caso, a Moderna. Esta é uma empresa consolidada no campo editorial e desde 2001 faz parte do grupo Santillana, que, de acordo com a site da empresa, está há 60 anos no mercado e atua em 22 países. A Coleção Buriti Mais, objeto de nossa pesquisa, é uma das seis coleções da editora aprovadas pelo PNLD. No tocante à estrutura dos livros, podemos vê-la apresentada na tabela 1:

Tabela 1 - Infraestrutura da Coleção Buriti Mais Português

Organização	Páginas				
	1º ano EF	2º ano EF	3º ano EF	4º ano EF	5º ano EF
Manual do Professor	1 a 56	1 a 60	1 a 66	1 a 71	1 a 68
Textos complementares para o trabalho com as unidades	57 a 62	61 a 66	67 a 70	72 a 78	69 a 76
Propostas de Trabalho com Leitura de Livros	63 a 66	67 a 74	71 a 82	79 a 90	77 a 88
Coleção Buriti Mais	67 a 284	75 a 292	83 a 300	91 a 300	89 a 289

Fonte: Produção das autoras

Todos os volumes são divididos em 8 unidades e, conforme descrito no Manual do Professor, estão organizadas da seguinte maneira:

Quadro 1 - Organização das unidades do livro do aluno – Coleção Buriti Mais

Organização do Livro do aluno	1º ano EF	2º ano EF	3º ano EF	4º ano EF	5º ano EF
Abertura da Unidade (imagem)	X	X	X	X	X
Para começar	X				
Ouvir e escrever	X				
Texto 1 e Texto 2	X	X	X	X	X
Saiba mais	X				
Destravando a língua	X				
Brincar e aprender	X				
Para Ler e escrever melhor		X			
Para falar e escrever melhor			X	X	X
Memória visual		X	X	X	X
Comunicação oral	X	X	X	X	X
Comunicação escrita	X	X	X	X	X

Fonte: Produção das autoras

Seguiremos, a partir deste ponto, analisando a presença indígena em cada um dos volumes da coleção.

O quadro abaixo, referente ao volume 1 da coletânea, mostra a localização de uma possível menção ao indígena, além da habilidade trabalhada a partir da ocorrência:

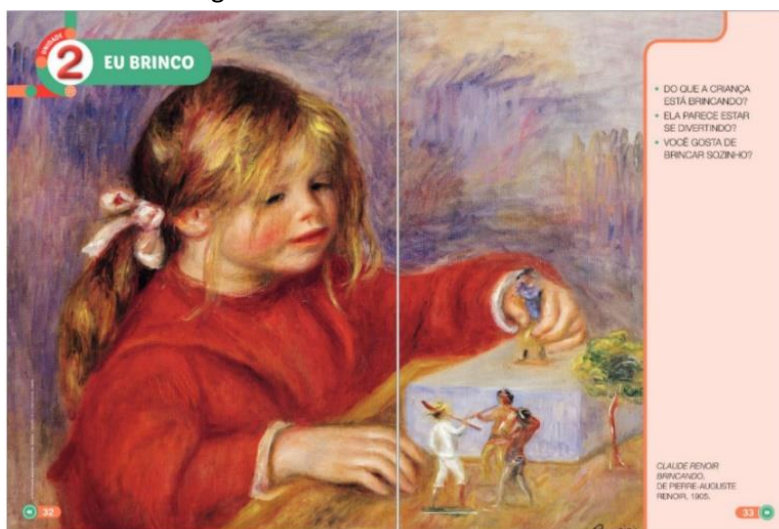
Quadro 2 – O indígena no volume 1 da coletânea

Texto	Título do texto/ página	Unidade	Tema	Gênero Textual	Texto completo	Trecho de texto
01	“Claude Renoir Brincando”, p.32-33	2 - Eu brinco	Brincar	Óleo sobre tela	X	
Habilidade (EF01LP01) Expressar-se, em situações de intercâmbio oral, com autoconfiança (sem medo de falar em público), para explorar e apresentar informações, esclarecer dúvidas, trocar ideias, propor, criar ou engajar-se em jogo ou brincadeira.						

Fonte: Produzido pelas autoras (Adaptado de Moura, 2021)

Na única ocorrência presente no volume 1, temos um quadro, no qual é retratado um garoto brincando com seus bonequinhos que representam, provavelmente, conquistadores e conquistados, em outras palavras, homens indígenas e não indígenas. A fim de clarificar aquilo que estamos dizendo, segue abaixo uma cópia da obra, retirada do próprio LD:

Imagem 1 – “Claude Renoir brincando”



Fonte: Buriti Mais Português – volume 1, p. 32-33

A obra data de 1905 e foi feita por Pierre-Auguste Renoir. Segundo o próprio manual do LD, na informação dada ao professor, “Renoir adorava retratar seus familiares no dia a dia. Criou uma pintura fazendo um esboço rápido de Claude, seu terceiro filho, enquanto a criança brincava com soldadinhos de chumbo e bonecos indígenas no ateliê do artista”. Na imagem, a criança tem dois soldadinhos, um deles em um plano superior, que atacam os indígenas. A mão da criança segura justamente esse soldadinho que está no plano superior. Criança e

brinquedos são retratados em perspectivas de grandeza reais, quer dizer, a proporção ou relação de tamanho entre o humano e os brinquedos estão próximas ao real. Aqui podemos encontrar claramente o ideal hegemônico europeu: a criança europeia controla os soldados, que por sua vez têm a intenção de matar os indígenas. Em um primeiro momento, a obra parece despreziosa, um carinho de pai para filho, e talvez, pensando no momento histórico no qual a obra foi produzida, o fosse; todavia, não se pode considerar ética a escolha dessa imagem em um livro didático, sem que sejam feitas as devidas intervenções, de forma crítica. Do contrário, o estudante de 1º ano, na Unidade 2 do LD, momento em que, provavelmente, ainda não domine a leitura e a escrita, ficará apenas com essa imagem, como algo certo, já que o LD tem, ou pode ter, o lugar de poder do saber. Além do mais, para agravar a situação, nas orientações ao professor não é feita nenhuma referência à situação, à questão indígena, ao problema que a cena representa. A proposta apenas estimula os estudantes a participar de uma atividade oral, falando a respeito *do brincar*, de brincadeiras antigas, do direito de brincar. No contexto atual, parece até uma “brincadeira” de mau gosto!

Um outro fato que merece atenção é que quando falamos em uma obra coletiva, na qual *algumas pessoas* (no plural) concordaram com a colocação desta imagem e a proposta de conversa apenas voltada para um brincar “desprezioso”, podemos notar que muito ainda falta para que haja conscientização do tamanho do problema que foi causado aos indígenas, não só na época do “descobrimento”, ou nos primeiros anos de colonização, mas ainda hoje, no século XXI.

Essa imagem e a abordagem que se propõe discutir evidenciam a força dos ideais eurocêntricos bem como o quanto o movimento decolonial ainda precisa se fortalecer a fim de que tenhamos uma sociedade mais justa, na qual todos são vistos como iguais em seus direitos e em que as diferenças culturais e perspectivas históricas sejam aceitas, compreendidas, reconhecidas e valorizadas.

É importante destacar que de acordo com as orientações do Edital de convocação do PNLD, na parte que versa sobre as possibilidades de exclusão de uma obra, item K, p. 30, essa ocorrência poderia ser um ponto para desclassificar a obra, porém não foi o que aconteceu. Isso pode indicar que a situação é tão naturalizada, que os avaliadores não perceberam a gravidade da forma como essa atividade foi abordada.

No quadro a seguir, verificamos mais duas ocorrências, assim como a habilidade relacionada a ela:

Quadro 3 – O indígena no volume 2 da coletânea

Texto	Título do texto/ página	Unidade	Tema	Gênero Textual	Texto completo	Trecho de texto
01	“Letras e Palavras” - p. 14	1 - Eu me divirto	Para ler e escrever melhor	Informativo		X
02	Sem título - P. 202	4 - Sugestões de leitura do livro 2	A turma do Pererê	Livro		X

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

Fonte: Produzido pelas autoras (Adaptado de Moura, 2021)

Na página 14, do volume 2 da coletânea, temos uma proposta de observação de imagens e a partir delas uma conversa com os colegas. As imagens são uma placa de nome de rua, um bilhete, a primeira página de um jornal de grande circulação, a capa de um livro infantil e a representação de um celular aberto em uma página de troca de mensagens.

De acordo com o próprio livro, nas orientações ao professor, os objetivos são: “(1) conhecer os diferentes portadores da escrita e (2) Identificar palavras escritas considerando os conhecimentos prévios sobre a escrita” (Buriti Mais, 2017, p. 14). A observação e a discussão sobre a temática dos textos não são relevantes se levarmos em consideração os objetivos propostos pelo LD. Notamos isso, inclusive, devido à má qualidade das imagens, pois nem tudo é possível ler.

Entre os portadores oferecidos às crianças para a realização desta atividade, um nos chama especial atenção. Trata-se da primeira página do jornal de grande circulação. Nela encontramos a imagem de um indígena. Na chamada da reportagem, foi possível perceber que o tema é a Nova Hidrelétrica de Belo Monte e o que faz um indígena neste espaço não fica claro. Porém, entre ditos e não ditos, temos uma informação ali, que a criança, mesmo aquela que não sabe ler, pode depreender do texto.

Imagem 2 – Recorte de atividade



Fonte: Buriti Mais Português – Volume 2, p. 14

O indígena navega sozinho em uma canoa sobre uma imensa porção de água. Ele está caracterizado, tanto é que não temos nenhuma dificuldade em perceber que o homem é um indígena. Aliás, podemos abrir um breve parêntese, pois temos a questão da estereotipia do indígena. Nós, muitas vezes, o reconhecemos apenas pelas suas vestimentas e hábitos



voltados para os costumes de indígenas aldeados, esquecendo-nos de que em seu cotidiano, nas tarefas rotineiras, ele não faz uso de certos acessórios culturais. Tais acessórios são usados em situações específicas de cunho cultural, como em rituais ou reuniões entre indígenas de diferentes etnias. É importante lembrar que quando falamos em indígenas já não podemos mais fazer referência apenas àquele aldeado e portador de indumentária específica, pois eles já ocupam (apesar de ainda ser minoria) posições típicas do cotidiano urbano ocidental da segunda década do século XXI, quer dizer, também são professores, médicos, engenheiros, políticos, escritores.

Retornando o foco na análise da imagem, o horizonte para o qual o indígena retratado olha, parece imenso, não há nada além de água e alguma vegetação. Ele está de costas para o leitor, quase no centro inferior da página, o que dá a sensação de que ele sai do lugar onde o leitor está e vai embora, sozinho, levando quase nada. Na parte inferior da imagem, há uma sombra e na parte superior um horizonte claro, o que pode denotar a saída de um lugar obscuro para outro onde se vê melhor. E então nos perguntamos: para que o indígena viva bem é preciso sair de perto do público-alvo desse jornal (provavelmente, pessoas com alto poder aquisitivo, que dominam o mercado de trabalho, a economia, a política) e viver longe, em situação de isolamento? Com a usina chegando àquele lugar, o indígena perdeu mais espaço em favor do “desenvolvimento” – termo usado de acordo com a visão eurocêntrica, que entende que colonizou o Brasil para desenvolvê-lo – do país? Segundo Santaella (2012, p. 69), “[a]ntes de tudo, uma foto, qualquer foto, produz em nós algum tipo de sentimento, às vezes imperceptível, às vezes muito intenso”; desta forma, não seria então importante conversar com os estudantes sobre esta imagem?

Além disso, Santaella (2012, p.77) nos lembra que “[u]m dos atributos mais fundamentais da fotografia encontra-se no seu valor documental”, então, a presença desta imagem não poderia estar ali como uma ilustração desprezível. Enfim, essa fotografia poderia ser uma ótima oportunidade para ao menos levantar o assunto com os estudantes, para “plantar a sementinha” da reflexão, da análise, da crítica. Inclusive para procurar mostrar um pouco sobre a importância dos jornais de grande circulação, poderiam ter abordado a questão de quais são os tipos de temas tratados por este suporte.

A coleção, como vimos e continuaremos vendo no decorrer da análise, já traz pouca reflexão sobre a questão da decolonialidade relacionada ao indígena e quando traz algo que poderia fomentar uma reflexão, retrata um indígena indo embora, sozinho, sem nada, a não ser a sua própria tradição, evidenciada pela vestimenta e o meio de transporte. Será esse o conceito ou a ideia que se pretende realmente passar? A inserção desta imagem e a proposta de trabalho será um ato falho ou algo consciente? Fato é: a atividade da forma como foi proposta não colabora com o movimento de decolonialidade. Segundo Messias (2018, p. 200),

[i]nterpretou-se [...] a decolonialidade como processo de superação da colonialidade do poder, do saber e do ser. Em síntese, entendeu-se que, pensar pedagogicamente é potencializar a transformação social, a partir de processos e práticas educativas, desde as relações entre a sociedade e a Educação (MESSIAS, 2018, p.200).

E então entendemos que essa imagem posta, sem contextualização e uma discussão mínima que fosse, não colabora em nada para a conquista da referida superação, muito pelo contrário.

Dando continuidade à análise, na página 202 do LD, nas Sugestões de Leitura do livro, temos “A turma do Pererê: as manias de Tininim”, de Ziraldo, publicado pela Editora Globo, e ao lado da indicação escrita, há a capa do Livro, na qual temos a personagem principal Tininim, um indígena aldeado, andando em direção ao leitor, de braços abertos para recebê-lo. Logo atrás estão seus amigos, o Pererê, a Onça, o Jabuti, o Macaco, o Tatu e o Coelho. Tininim é retratado bem maior que os amigos, no centro da imagem, encabeçando a turma, o que sugere que ele é um líder. A personagem é caracterizada como um indígena aldeado, ou seja, estereotipado. É fácil reconhecermos que se trata de um indígena. Além disso, na posição de líder, há evidências de que ele cuida daquele lugar (natureza) e de todos os seus amigos (animais e personagem folclórico). As crianças brasileiras costumam gostar de Histórias em Quadrinhos e de histórias de outros gêneros contadas por Ziraldo, sendo assim, o estereótipo do indígena é reforçado para a criança em formação. Não estamos criticando a obra, muito pelo contrário, apreciamos muito todo o trabalho de Ziraldo; a nossa crítica se refere à abordagem do indígena por uma única perspectiva no LD. Neste momento, seria importante que houvesse discussões, comentários ou apontamentos dizendo que atualmente nem todos os indígenas são aldeados, provocando discussões no sentido de pensar o indígena no século XXI: onde eles estão? Como vivem? Como se sustentam? Qual a sua importância? Por outro lado, questionar: cuidar das florestas e dos animais é uma missão apenas do indígena? As pessoas que vivem nas cidades não têm nenhuma responsabilidade sobre o meio ambiente?

Mesmo porque, a partir das falas de Munduruku (2009), podemos depreender que o indígena não quer ser visto como um ser folclórico, ele quer ser reconhecido como cidadão brasileiro, que, assim como todos os outros, colabora com o desenvolvimento do país, quer ser visto como parte integrante e fundamental da sociedade brasileira.

Com a falta de discussão ou de proposta de problematização, percebemos que não há um esforço no sentido de acabar com os estereótipos, a decolonialidade continua ausente, além de se notar uma tendência de reforçar a perspectiva eurocêntrica.

A seguir, temos o quadro 4, no qual aparece uma única ocorrência, seguida de quatro habilidades:

Quadro 4 – O indígena no volume 3 da coletânea

Texto	Título do texto/ página	Unidade	Tema	Gênero Textual	Texto completo	Trecho de texto
01	Sem título- p.100	4 - Eu falo de mim	Para compreender o texto	autobiografia		X
Habilidade: (EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto. Habilidade: (EF03LP08) Identificar e diferenciar, em textos, substantivos e verbos e suas funções na oração: agente, ação, objeto da ação.						

Habilidade: (EF03LP10) Reconhecer prefixos e sufixos produtivos na formação de palavras derivadas de substantivos, de adjetivos e de verbos, utilizando-os para compreender palavras e para formar novas palavras.  
HABILIDADE: (EF03LP12) Ler e compreender, com autonomia, cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

Fonte: Produzido pelas autoras (Adaptado de Moura, 2021)

Seguindo para a análise do volume 3, de acordo com as habilidades propostas pelo LD, o foco da atividade da página 100 está nas questões da língua e no gênero textual, não havendo indícios de discussão temática. De qualquer modo, a proposta é o estudo da autobiografia, e julgamos louvável a escolha de um texto escrito por um indígena, neste caso, Daniel Munduruku. Trata-se de um trecho de sua autobiografia, cuja escolha, parece-nos, deu-se de forma a contemplar características da estrutura do gênero a ser trabalhado com os estudantes, sem que houvesse preocupação direta com o conteúdo, apesar de este nos trazer informações bastante relevantes. Desse modo, seria necessário atenção e sensibilidade por parte do educador para que houvesse a possibilidade de ressaltar aspectos sociais importantes, que evidenciem a existências dos indígenas em nossa sociedade como um cidadão que tem direitos, deveres, que também passa por dificuldades econômicas, vive também em áreas urbanas e que tem uma cultura que vai muito além daquela mostrada de forma folclórica. Seria muito importante evidenciar aspectos como a fotografia de Munduruku, que está sem apetrechos que o estigmatizassem; mostrar que ele estudou em uma escola, assim como os alunos que estão usando o LD; que concluiu o ensino superior e ingressou numa pós-graduação; que não teve o sonho exclusivo de defender a sua aldeia e cultura com arco, flecha e borduna, mas sim, com papel e caneta; evidenciar que ele viveu não apenas em uma aldeia indígena, mas também na capital paulista e que se preocupava com os menores de rua, com a situação dos menos favorecidos, mesmo aqueles que não eram indígenas, e que então vem cumprindo seu papel social, se preocupando com a situação de pobreza e miséria do próximo, seja indígena ou não. Ele conta ainda que se afeioou às crianças pobres e marginalizadas, já que passou pela mesma situação. Será que todas as crianças brasileiras não indígenas imaginam que um indígena pudesse passar por situação de pobreza e marginalidade? Não seria uma oportunidade de discussão e conscientização com relação à diversidade?

Enfim, a partir da escolha do texto (ainda que tivesse o propósito de trabalho com a estrutura do gênero), notamos que pode haver indícios de preocupações que vão ao encontro daquelas dos ideais decoloniais. Isso supondo que o texto de autor indígena não tenha sido escolhido *apenas* para contemplar o edital de convocação do PNLD no que se refere ao item q, p.33, o que nesse caso evidenciaria um interesse não no movimento decolonial, mas no aspecto financeiro. De qualquer modo, é preciso atenção, principalmente porque há a possibilidade de haver crianças que ainda não dominem o sistema de escrita, e, certamente, todas estão em processo de formação, quer dizer, é primordial que haja sensibilidade por parte do professor para que desenvolva o assunto com as crianças estudantes, a fim de, ao menos, iniciar o processo de conscientização social e cidadã.

A partir deste texto, teríamos uma grande oportunidade de trabalhar de forma analética como propõe Dussel. Por meio da analética os conteúdos previstos pelo currículo de língua portuguesa seriam abordados satisfatoriamente e ainda teríamos a oportunidade de enriquecer o conhecimento dos estudantes, desenvolver a criticidade, o raciocínio, a empatia.

Tal enriquecimento ainda poderia ser maior com a escolha de outros textos. Ao buscarmos mais dados sobre Munduruku, encontramos outros textos em que ele também retoma a sua autobiografia, como no livro “Meu avô Apolinário”, (Munduruku, 2009) também voltado ao público infante-juvenil, mas trazendo os aspectos negativos que vivenciou, como no texto “Raiva de ser índio”:

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

Perguntamo-nos: por que esse texto ou outros de autores indígenas não figuram entre os selecionados para o livro didático? Será que por que eles inviabilizam um projeto de manutenção dos estereótipos indígenas, levando a possibilidades de uma leitura e escrita mais crítica? Conforme Freire (1992, p. 41), “[o] ensino da leitura e da escrita da palavra a que falte o exercício crítico da leitura e da releitura do mundo é, científica, política e pedagogicamente capenga”. Todavia, parece-nos que “capenga” está sendo a opção feita.

Quanto ao volume 4, no quadro 5, como se pode notar, temos duas ocorrências, a partir das quais são trabalhadas seis habilidades:

Quadro 5 – O indígena no volume 4 da coletânea

Texto	Título do texto/ página	Unidade	Tema	Gênero Textual	Texto completo	Trecho de texto
01	“O que eu vejo” - p. 37	2 - Eu protejo a Natureza	Meio ambiente	Fotografia		X
02	“As estrelas nos olhos dos meninos” - p.62	3 - Eu busco explicações	Mito do povo indígena Bororó	Mito		X
<p>Habilidade: (EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.</p> <p>Habilidade: (EF35LP13) Memorizar a grafia de palavras de uso frequente nas quais as relações fonema-grafema são irregulares e com h inicial que não representa fonema.</p> <p>Habilidade:(EF04LP11) Planejar e produzir, com autonomia, cartas pessoais de reclamação, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e com a estrutura própria desses textos (problema, opinião, argumentos), considerando a situação comunicativa e o tema/ ..</p> <p>Habilidade: (EF04LP13) Identificar e reproduzir, em textos injuntivos instrucionais (instruções de jogos digitais ou impressos), a formatação própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a serem seguidos) e formato específico dos textos orais ou escritos desses gêneros (lista/ apresentação ...)</p>						

Habilidade: (EF04LP02) consiste em: Ler e escrever, corretamente, palavras com sílabas VV e CVV em casos nos quais a combinação VV (ditongo) é reduzida na língua oral (ai, ei, ou).  
Habilidade: (EF04LP04) Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em paroxítonas terminadas em -i(s), -l, -r, -ão(s).

Fonte: Produzido pelas autoras (Adaptado de Moura, 2021)

Referente ao texto 1, a proposta era estudar o gênero mito, suas características, curiosidades, peculiaridades. Não se pode negar que a escolha de um mito indígena é sim louvável, pois poderiam ter escolhido mitos gregos ou romanos como é de costume, mas no contexto do LD estariam reforçando a hegemonia eurocêntrica do conhecimento e do saber.

A escolha por um mito indígena, seja ela feita de forma consciente ou não, indica que há um movimento de decolonialidade presente. É verdade que em se tratando de mito, ainda deixa o indígena numa posição folclórica; no entanto, a própria decisão de se usar uma criação indígena em detrimento de uma produção europeia já evidencia uma certa valorização daquilo que é nosso, do povo brasileiro.

Outros aspectos poderiam ser explorados e ainda assim estariam de acordo com as habilidades propostas na unidade, como por exemplo, o trabalho com o vocabulário no que concerne à presença de palavras de línguas indígenas, que por sua vez estão presentes até hoje em nosso vocabulário, e então seria um começo de discussão com relação à influência e importância do indígena na nossa sociedade atual. Seria importante também salientar que existem mais de 150 línguas indígenas faladas em território brasileiro e não apenas a língua tupi, que é a mais conhecida. Nesse contexto, podemos considerar então que a influência de línguas indígenas na língua portuguesa é mais do que natural e bem-vinda.

A ilustração do texto é bastante interessante, os traços são relativamente simples, porém traduzem exatamente o que o mito retrata. Além disso ela reforça características da cultura indígena como a vestimenta e alguns costumes, levando-nos a depreender que os indígenas ali retratados não usavam roupas, porém se enfeitavam, homens, mulheres e crianças sentavam-se ao redor da fogueira às noites, as mães amamentavam seus filhos também nesses momentos de socialização.

Além da aproximação com a natureza, na verdade é praticamente uma fusão entre homem e natureza, um fazendo parte do outro, isto é, meninos (em especial, seus olhos) são estrelas, o animais da floresta são as mulheres. Esse enlace entre a natureza e o homem indígena ainda pode ser percebido na ilustração da página 63 em que meninos estão no céu com olhos de estrela – homem e natureza se misturam –; ao centro, mulheres se transformam em animais e tal transformação é perceptível, pois podemos notar características de ambos durante o processo; e, por fim, os homens, que apesar de estarem sentado na terra, ao lado do fogo, tem seus olhos voltados para cima, como se, ao menos naquele momento, toda a sua preocupação e atenção estivessem voltados para o firmamento, em harmonia com a natureza.

Agora voltaremos nossa atenção ao segundo texto de análise encontrado no quarto volume da coleção: uma fotografia. Conforme Santaella (2012, p. 65-66)

O fotógrafo [profissional, especialista] já foi associado à figura do caçador por muitos estudiosos da fotografia. De fato, essa é uma das principais capacidades que caracterizam o fotógrafo, aquele que lança ao mundo um olhar discriminatório, buscando flagrar e capturar um instante que, no correr da vida, esteja carregado de algum sentido. Atrás do visor de uma câmera, está um sujeito que maneja essa prótese óptica mais com os olhos do que com as mãos. Por isso mesmo, o ato de fotografar cria uma coreografia própria e se faz acompanhar de certa solenidade: as paradas, as hesitações, os movimentos de escolha, as tomadas de decisão. Seleção de enquadramentos, de pontos de vista, de proximidade e afastamento, de ângulos constitui o âmago do ato fotográfico. Fotografar é, portanto, um ato de escolha, fruto de uma atenção seletiva (SANTAELLA, 2012, p. 65-66).

Nesse sentido, podemos afirmar que a mensagem transmitida pela fotografia é de grande relevância e bastante significativa. Vejamos:

Imagem 3 – Fotografia de criança indígena



Fonte: Buriti Mais Português – Volume 4, p.36-37

Como podemos ver, na fotografia que será agora analisada, encontramos um garoto indígena, que pela sua caracterização (cocar, pintura corporal, colares) leva-nos a acreditar que se trata de um indígena aldeado. Tal conclusão é confirmada por um pequeno box que traz a informação de que a criança é da etnia *Paiter Surui* e que a foto foi tirada em Rondônia. O menino está abraçado a uma árvore de grandes dimensões, com os olhos voltados para o fotógrafo, ou para nós, receptores, da imagem. Ao fundo podemos notar a presença de outras árvores, o que sugere que ele está em meio à floresta.

A dimensão da árvore (ou das árvores, já que outras aparecem ao fundo) é suprimida, talvez, em uma tentativa de mostrar que a floresta não cabe no espaço de uma moldura, porém o menino indígena com toda a pequenez de seu corpo, mostra sua grandeza de ação. Ao abraçar a árvore, que é muito maior do que ele, não só na altura, mas também circunferência, pode-se depreender a ideia de cuidado e empatia, é o indígena na sua “função” de cuidar da natureza. E a postura do garoto leva-nos à compreensão de que o menino

entende a seriedade de sua “missão” e está disposto a lutar por ela. Um outro aspecto que deve ser levado em conta na leitura e interpretação da fotografia é a luminosidade. A foto é clara, como se estivesse embaixo de holofotes, sugerindo que é preciso que os olhos do leitor estejam voltados para a foto para o que ela realmente significa.

Aqui temos dois pontos que podem ser considerados como pertencentes ao movimento de decolonialidade: (i) a escolha da fotografia por si só; e (2) a escolha pelo artista, Thomas Pizer. Conforme indicação do próprio LD, nas orientações ao professor, “Thomas Pizer é presidente de uma associação suíça criada em 2002 para promover e apoiar iniciativas de povos indígenas amazônicos”, ou seja, alguém que entende a importância do indígena para a sobrevivência da Floresta Amazônica e o equilíbrio de todo o ecossistema. Com sua arte, Pizer valoriza e divulga a importância e positividade da ação indígena não só para o Brasil, mas para o mundo.

Por outro lado, como o tema é o meio ambiente, entendemos que muitas outras imagens poderiam ter sido usadas como disparadoras para uma discussão, contudo, foi escolhida a imagem de uma criança indígena, que, apesar de mostrar apenas a posição de indígena aldeado, é já um indício de valorização dos povos originários e da evidência de sua importância para todo o Mundo também hoje, no século XXI. Em outras palavras, podemos afirmar que essa atividade traz traços de decolonialidade, ainda que de forma um tanto implícita e aparentemente despreziosa, mas ainda sim é um começo.

Ao chegarmos no volume 5 tivemos uma triste surpresa, já que questões indígenas não foram colocadas em voga em nenhum momento, nem mesmo nas entrelinhas, de forma implícita, ou subentendida.

Notamos que entre ditos e não ditos, ditos de forma denotativa ou conotativa, por meio do verbal e do não-verbal, a questão indígena ronda a coleção, mas ainda de forma breve, apagada, lacônica, sem alcançar o cerne da questão.

Pelos não ditos, principalmente, e pela brevidade e superficialidade dos ditos, parecemos que a coleção como um todo não está voltada para as questões da decolonialidade, ainda não estão dispostos a se livrar das amarras da modernidade iniciada em 1492, e que muitas vezes perduram até hoje.

### **Considerações finais**

O livro didático é um instrumento que pode nos manter sob a hegemonia eurocêntrica do conhecimento se não tivermos professores atentos, sensíveis e dispostos a lutar pelos ideais decoloniais. Considerando essa importância do livro didático na formação de nossos estudantes, buscamos neste artigo apresentar os resultados de uma investigação sobre a apresentação do indígena no livro didático

Em nossas análises, constatamos que existe mais ausência que presença do indígena na coleção analisada. Ainda que haja duas imagens que evidenciam a presença do indígena, um texto escrito por um indígena e um livro cujo personagem principal aparece centralizado na capa, em nenhum desses momentos foram propostas discussões que ajudassem o

estudante a conhecer a história e cultura indígena; reconhecer a importância dos povos originários para a História do Brasil, desde a chegada dos portugueses até hoje; perceber o fato de que o indígena não é somente aquele que vive aldeado; além de pouco ou nada possibilitar ao indígena estudante que se identificasse nessa coleção.

Desse modo, pudemos notar que há uma discriminação e um sufocamento da história e cultura dos povos originários. Dussel (2012, p. 418) coloca os excluídos como “vítimas da não comunicação” e é isso que constatamos após a análise do *corpus*. Os indígenas, foco de nossa atenção neste momento, não são apresentados, vistos, comentados, comunicados a si próprios e aos outros, o que traz uma tendência de continuarmos com a visão hegemônica eurocêntrica, caso nós, brasileiros, latino-americanos, não nos coloquemos, não nos imponhamos perante a realidade que se apresenta. Desse modo, temos mais um motivo para o professor explorar o pouco de indígena que aparece no LD e desenvolver a temática com o estudante, conversar de forma crítica e ética.

O oprimido precisa de um educador comprometido com a valorização e respeito daqueles que guia. O estudante que faz parte do grupo dos opressores, por sua vez, precisa do educador que o ajude a entender a situação dos menos favorecidos a fim de que deixe de simplesmente reproduzir falas e ações antiéticas, preconceituosas e muitas vezes desrespeitosas.

É preciso que aprendamos a ter um olhar mais justo da realidade, evidenciando que todos somos iguais em importância, direitos e deveres, todos somos cidadãos e nenhum de nós deveria passar por situações de miséria, fome, humilhação social.

Estamos de acordo com Messias (2018, p. 56), quando afirma que “decolonialidade não é somente uma teoria a ser examinada e ensinada, mas um projeto a ser adotado”. Concordamos ainda com o autor ao citar Oliveira e Candau (2013, p. 279, tradução de Messias), quando afirma que “apesar de haver acabado o colonialismo tradicional, para os autores do ‘Grupo Modernidade/Colonialidade’, as estruturas subjetivas e a colonização epistemológica ainda se encontram fortemente presentes”.

Pontuamos ainda que, apesar da lei 11.645/2008 que versa sobre a obrigatoriedade do estudo da história de diversos aspectos da história e cultura também dos indígenas, e das orientações constantes no Anexo III-A do Edital de Convocação do PNLD 2019-2022, a decolonialidade, no que se refere ao indígena, é praticamente nula.

Percebemos enfim que a coleção de livros analisada reflete o nosso momento histórico, este no qual, apesar de alguns diminutos e quase insignificantes indícios de busca pela superação, ainda apresenta uma insistente hegemonia eurocêntrica dos ideais e do conhecimento.

## Referências

ABREU-TARDELLI, L; BUNZEN, C. *Livro didático: dos contextos aos usos em sala de aula*. Edição do Kindle.



BRASIL, Lei Federal 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em 28 jan. 2022.

BRASIL. Edital de convocação 01/2017 – CGPLI. [Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2019]. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/79531-edital-pnld-2019-consolidado-3-retificao-pdf/file> >. Acesso em 29 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. PNLD-2017. Disponível em: [mec.gov.br](http://mec.gov.br). Acesso em: 26 jan. 2022

BRONCKART, J. P. *Atividade de Linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Tradução: Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio [et al.]. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discurso: Por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução: Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2.ed. São Paulo: EDUC, 2009.

CASSIANO, C. C. F. Mercado editorial, políticas públicas e educação no Brasil do séc. XXI. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; BUNZEN, C. (Org.). Livro didático: *Dos contextos aos usos em sala de aula*. Belo Horizonte, MG: Pipa Comunicações, 2020. p. 22-45. Edição do Kindle.

DUSSEL, E. *Ética da Libertação: Na idade da globalização e da exclusão*. Tradução: Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen, Lúcia M. E. Orth. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DUSSEL, E. *1492, El encubrimiento del otro*. Obras Selectas XVIII. 1. ed. Buenos Aires: Docencia, 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FRIEDRICH, J. *Lev Vigotski: Mediação, Aprendizagem e Desenvolvimento: Uma leitura filosófica e epistemológica*. Trad. Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

MARTINS, A. A.; PRAXEDES, V. L. Livros didáticos no Brasil: quais modelos mentais vêm sendo construídos sobre relações étnico-raciais?. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; BUNZEN, C. (Org.). Livro didático: *Dos contextos aos usos em sala de aula*. Belo Horizonte, MG: Pipa Comunicações, 2020. p. 46-72. Edição do Kindle.

MESSIAS, C.; SILVEIRA, C. R. *Educação e Decolonialismo do saber: um debate entre Michel Foucault e Enrique Dussel*. Edição do Kindle.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 26 jan. 2022.

MOURA, F. S. Os textos de divulgação científica no livro didático. (texto de 1ª qualificação de doutorado Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2021.

MUNDURUKU, D. Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória. São Paulo: Studio Nobel, 2009.

LEBOOKS, Edições. Glossário Tupi-Guarani Ilustrado (Coleção História Viva). Lebooks Editora, 2016. Edição do Kindle.

SANTAELLA, L. *Leitura de Imagens: Como Eu Ensino. Melhoramentos*, 2012. Edição do Kindle.

Recebido em: 28/02/2022.

Aceito em: 26/08/2022.