ISSN: 2358-8829

UMA ANÁLISE DA TEMÁTICA INDÍGENA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA DO ENSINO MÉDIO

Vanessa Priscila Gameiro Marques[1]
Emilly Barros Amorim [2]

INTRODUÇÃO

A lei 10.639/03 tornou obrigatório o ensino de cultura e história afro-brasileira na educação básica. Em 2008, é sancionada a lei 11.645, que acrescenta à lei anterior a exigência do ensino de cultura e história dos povos indígenas, em especial nas áreas de educação artística, história e literatura brasileira. Essas leis, por sua vez, configuram um grande marco para o ensino e o combate ao racismo na educação, dando visibilidade aos povos anteriormente excluídos do currículo escolar brasileiro.

Para desenvolvermos nossa pesquisa, buscamos analisar o conteúdo do Livro Didático "Se liga nas Linguagens - Língua Portuguesa", da Editora Moderna, que faz parte do Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para o período 2021-2024 e foi adotado pela rede estadual de ensino de Pernambuco. E, com base no nosso corpus, observamos de que modo o indígena é representado e como suas produções aparecem na construção do livro.

Através da análise qualitativa do material, foi possível observar uma escassez no tratamento da cultura indígena, embora exista uma preocupação – mesmo que pequena, em trazer temáticas e textos sobre o assunto.

Com o recorte dos períodos literários Quinhentismo, Arcadismo e Romantismo, observamos quais textos foram selecionados para compor o material, bem como a qualidade e teor dos materiais de apoio. Tendo em mente o caráter formador das aulas de literatura do ensino médio, compreendemos que a forma como a língua, história e

[1] Pós-graduada do Curso de Língua Portuguesa – Redação e Oratória da Faculdade Focus, vanessa.gameiro0@gmail.com;
[2] Pós-graduanda em Ensino de Leitura e Escrita pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: emilly.amorim.123@ufrn.edu.br.

ISSN: 2358-8829

cultura indígena é abordada compõe um pilar importante na manutenção ou na mudança do pensamento estereotipado e preconceituoso.

É importante ressaltar, também, o papel do cânone na construção de um material didático de literatura. É sabido que a nossa historiografia literária é composta por textos e autores que produziram em determinado contexto histórico e social, privilegiando sua visão de mundo e sua ideia de arte, cultura e literatura, como explica Carlos Eduardo Millen Grosso no artigo "Contextos, histórias e mulheres: a formação dos cânones literários no Brasil".

> Nesse sentido, é importante questionarmos sobre qual ideia de literatura é tomada como referência para qualificar uma obra como canônica. Outro aspecto a ser levantado é referente às práticas discursivas sociais, especialmente a relação entre literatura e as movimentações nos campos ligados à cultura e ao social. Quando se observam as relações da história com os cânones, faz-se também uma análise de como certas interpretações da produção literária do passado são cristalizadas (CHARTIER, 2009, p.30). É nesse movimento de construção de um passado literário que se constituem os cânones da história da literatura, quando muitas obras foram "esquecidas" e outras tantas se tornaram "clássicas" da literatura brasileira (Grosso, 2021, p. 2).

Com isso em mente, podemos problematizar a forma como a literatura é abordada no ensino médio brasileiro no século XXI. Não ignoramos ou subjugamos a importância de se estudar os textos considerados "clássicos", como a Carta de Pero Vaz de Caminha, os poemas indianistas de Gonçalves Dias, o poema épico *O Uraguai*, de Basílio da Gama, ou o romance *Iracema* de José de Alencar, mas propomos, com o presente trabalho, problematizar o porquê da manutenção do cânone sem aprofundamento contextual e sem o acréscimo de referências, textos e autores indígenas.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter documental e analítico-descritivo, dedicada ao estudo do livro didático Se liga nas Linguagens - Língua Portuguesa (Editora Moderna), integrante do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD 2021-2024) e adotado pela rede estadual de ensino de Pernambuco. A investigação tomou como recorte os capítulos destinados ao Quinhentismo, Arcadismo e Romantismo (seção de prosa), selecionados por concentrarem historicamente a representação da figura indígena na literatura brasileira sob a perspectiva colonizadora. Para o procedimento analítico, examinaram-se: i. os

textos canônicos e o teor crítico de suas contextualizações e atividades propostas; ii. a presença, relevância e forma de inserção de produções de autoria e/ou influência indígena; e iii. as representações visuais utilizadas para ilustrar tais temáticas, buscando problematizar os avanços e limitações na efetivação da Lei 11.645/08 no material didático utilizado no Ensino Médio.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apesar do colocado na Constituição Federal/88, a abordagem da história dos povos indígenas segue de maneira superficial na educação, visto a pouca adesão no ensino básico e nos materiais didáticos. Emerson Souza (2023), professor de sociologia e Guarani Ñandeva, em entrevista a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, avalia que os indígenas são ignorados pela base curricular brasileira, mesmo que sua população tenha duplicado em uma década (1,65 milhão de indígenas). Para ele, mesmo a lei 11.645/08 é negligenciada, o que evidencia o apagamento ainda contínuo dos povos indígenas.

Essas questões se refletem nas seleções do PNLD, com exemplos no livro "Se liga nas Linguagens - Língua Portuguesa". No guia digital do PNLD, consta, na análise, que "A seleção de textos segue a periodização histórica, sugerindo um estudo que se centra em características de época, autores e obras. Trata-se de textos, em sua maioria, de autores canônicos da literatura de Língua Portuguesa." (2020)

Optamos em analisar as seções acerca do Quinhentismo, contido nas páginas 34-37, Arcadismo, nas páginas 47-55, e do Romantismo, presente nas páginas 56-73, por evidenciar-se mais fortemente a imagem do indígena no Brasil, que se constroi através da visão branca e eurocêntrica do colonizador.

A Carta de Caminha no Quinhentismo

Carlos Eduardo Millen Grosso diz, em seu estudo sobre a formação do cânone literário brasileiro:

> Nesse sentido, a formação dos cânones no Brasil seguiu o caminho de aproximação e distanciamento em relação às fontes que vinham das grandes metrópoles, fundamentais na constituição do padrão estético. Esse caminho estabeleceu os critérios para a seleção de textos identificados como "mais brasileiros". Os críticos da época procuravam explicar o Brasil, guiados pelo interesse de apreender as linhas evolutivas do processo de produção literária (Grosso, 2021, p. 3).

Compreendemos que a história da nossa literatura iniciou com os moldes advindos da Europa, e foi inaugurada, no Brasil, com a literatura de catequese dos anos 1500. Não podemos, de forma alguma, ignorar a relevância desses textos para a nossa compreensão de país, sendo materiais essenciais para a formação histórica e sociocultural dos estudantes. Por outro lado, é cabível questionar a manutenção do estudo dessa literatura sem um teor crítico, que embase, para além das características intraliterárias, os aspectos contextuais de sua produção.

No material didático analisado, há uma preocupação em explicar esse contexto:

> Os primeiros relatos escritos a respeito do Brasil do século XVI deixam transparecer a visão eurocêntrica, isto é, um ponto de vista que considera os valores europeus como universais. Além disso, como, na época das grandes expedições, as tribos brasileiras eram ágrafas, não há registros de uma segunda visão, o que dificulta a superação do eurocentrismo. Embora sem grande valor artístico, esses relatos têm importância histórica inegável, uma vez que forneceram dados sobre a formação do Brasil (...). Além disso, serviram de fonte de inspiração para muitos escritores brasileiros que, anos mais tarde, participariam do processo de construção de uma literatura representativa da nossa identidade (Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. 34).

Esse adendo é seguido pela explicação sobre o que foi a carta de Caminha, bem como de um excerto dela. Também temos um fragmento de *Tratado da Terra do Brasil* (1570), de Pero de Magalhães Gândavo. Ambos os textos são seguidos de perguntas propostas, dentre elas, sobre os indígenas, temos: “o que demonstra que se comportavam de maneira pacífica?”, seguida por “que fato sugere que eram submissos?”. Essas perguntas, propostas para o momento seguinte da carta de Caminha, exigem, além da capacidade interpretativa dos alunos, que haja um momento explicativo entre educador e educandos, elucidando o contexto histórico e as diferenças de compreensão sobre os indígenas nos anos 1500 e atualmente.

O material traz, ainda neste capítulo, um depoimento do xamã Yanomami Davi Kopenawa concedido ao etnólogo Bruce Albert nos anos 1990, que resume a forma como os europeus encararam a colonização e massacre indígena: “(...) Também não parecem preocupados por nos matar a todos com as fumaças de epidemia que saem de tudo isso. Não pensam que assim estão estragando a terra e o céu e que nunca vão poder recriar outros” (p. 37).

O capítulo finaliza com uma proposta de pesquisa, observemos:

> Apesar de vários séculos terem se passado desde a escrita dos textos quinhentistas, ainda percebemos que muitas pessoas estranham os modos de vida e os valores indígenas. Nesta atividade, você deve pesquisar informações sobre a língua, arte, culinária, saúde, práticas agrícolas etc. de

> um ou mais grupos indígenas e apresentá-las em uma fala curta, de cerca de dois minutos, tratando as diferenças de modo positivo e respeitoso. Caso você seja um indígena, aproveite para falar de seu povo (Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. 37).

Sobre a abordagem da questão indígena no capítulo sobre o Quinhentismo, está de acordo com as preocupações da lei 11.645 de 2008. É importante ressaltar, aqui, a importância do docente na sala de aula ao tratar da literatura quinhentista, garantindo que a importância literária do movimento não seja ignorada mas, também, reiterando o contexto de violência vivido pelos indígenas.

Caramuru x O Uraguai no Arcadismo

Vamos observar agora como o material aborda a temática indígena no capítulo sobre Arcadismo, intitulado "Arcadismo: o retorno dos clássicos". O livro traz o poema épico Caramuru, do Frei José de Santa Rita Durão, que "aborda o processo de colonização do Brasil, a catequização do indígena e sua cultura, além de exaltar a fauna e a flora nacionais em versos altamente descritivos" (Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. 53). No texto clássico, os indígenas são vistos como "perdido mísero rebanho". Após a explicação dos aspectos formais do poema, o material apresenta um contraponto na visão sobre os indígenas na literatura da época, com o poema épico O Uraguai (1769), de Basílio da Gama, que atribui aos jesuítas o papel de vilão.

Destacamos a importância desses textos estarem contrapostos, no capítulo, uma vez que trazem duas abordagens diferentes sobre os indígenas dentro da literatura canônica. Essa comparação é importante para, além de apresentar aos estudantes os textos formadores, contribuir para a construção de um pensamento crítico, à luz de como os indígenas e o processo de catequização eram encarados na época.

O capítulo finaliza, assim como o do Quinhentismo, apresentando textos e autores indígenas (que abordaremos com mais profundidade na parte seguinte deste artigo), o que aponta para um processo de acréscimo, ainda que raso, de materiais mais ricos sobre as culturas indígenas.

Iracema na prosa do Romantismo

Por fim, trataremos da abordagem dos textos e culturas indígenas no capítulo sobre o Romantismo, mais especificamente na seção sobre prosa romântica. O material explica a proposta literária de José de Alencar, o contexto de produção de suas obras e

traz, ainda, um breve resumo do romance *Iracema* (1865) e o segundo capítulo do romance. O estudo do livro é, indubitavelmente, importante para o conhecimento da nossa literatura, uma vez que é um dos romances basilares para conhecer o Romantismo do Brasil. Destacamos, porém, que é um romance que deve ser estudado em sua completude, e que abre espaço para discussões e diálogos, em sala de aula, sobre o simbolismo com que os indígenas são associados. O material didático diz o seguinte, sobre o livro:

> Dentro de sua interpretação do processo de colonização, Alencar representou metaforicamente, com a personagem Iracema, anagrama de "América", a aceitação da cultura e da religião europeia pelos indígenas. Todavia, simultaneamente, marcou a perda de sua identidade, simbolizada, na obra, pela trágica morte de Iracema, substituída pelo filho mestiço (Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. 68).

Concluímos, com essa análise do tratamento das obras canônicas no material "Se liga nas Linguagens - Língua Portuguesa", que ele se preocupa em apontar as referências indígenas, ao lado das obras clássicas do currículo. Tendo em mente que o estudo do cânone é importante para o conhecimento sobre literatura e para a construção do repertório cultural dos estudantes, reiteramos que este deve ser feito de forma a reunir os outros pontos de vista, ignorados ao longo da história – e, com isso, aumentando a consciência histórica e cultural dos alunos.

Seguiremos, agora, para uma análise detalhada dos textos e materiais específicos sobre as culturas indígenas, compreendendo como o material didático escolheu abordá-los no seu escopo.

Análise das temáticas indígenas abordadas

No LD em questão há (apenas) três textos escritos por indígenas e/ou com influência indígena que compõem as seções destacadas, um para cada, sendo eles: i. "A terra que se abre como flor", canto dos Mbyá-Guarani traduzido por Douglas Diegues em colaboração com Kerechú Pará e Ramón Barboza; ii. "Qualquer vida é muita dentro da floresta", poema produzido coletivamente pelo povo Ticuna; iii. "Brasil"de Eliane Potiguara, considerada a primeira escritora indígena do Brasil. É válido retomar a crítica dos analistas da edição do livro que, entre outros apontamentos, discutem que o LD aqui analisado segue a periodização histórica. Dessa forma, imagina-se um trabalho superficial com os textos, além das seleções do cânone já mencionados. Sigamos, portanto, para o primeiro:



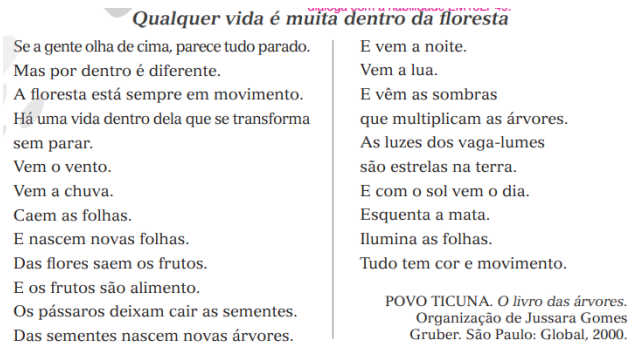
A terra que se abre como flor

Vamos nessa vamos partir desta terra
Vamos nos mandar
Para que os filhos desta terra
Terra de sofrimentos
Os poucos Mbyá que sobrem sobre ela
Fiquem numa boa.
Eles dirão:
Ficamos numa boa.
Estamos numa boa.
A terra se abre como flor.
Todos podem ver
Nossa pequena família numa boa.
Alimentos brotam por encantamento para nossas bocas.
Queremos
Encher a terra de vida
Nós os poucos (Mbyá) que sobramos
Nossos netos todos
Os abandonados todos
Queremos que todos vejam
Como a terra se abre como flor

SEQUERA, Guillermo (org.). *Kosmofonia Mbya Guarani*. Tradução: Douglas Diegues em colaboração com Kerechú Pará e Ramón Barboza. São Paulo: Ed. o morto q fabla, 2006.

Fonte: Livro didático, p. 34

Após esse poema, os autores pontuam uma crítica ao capítulo como um todo: "Ao contrário da canção dos Mbyá, a maioria dos textos que você estudará neste capítulo revela a perspectiva do homem branco" (p. 34, 2021). Essa ênfase reitera a importância do presente trabalho e demonstra que os próprios produtores do material didático estão em consonância com a preocupação central – da escassa representação de autorias indígenas no estudo da nossa literatura. Essa preocupação do material, portanto, é positiva na medida que questiona a cristalização dos textos estudados e propõe uma visão crítica ao aluno e ao leitor, apesar de, em igual modo, ser uma preocupação redundante, visto a pouca seleção de textos e materiais que tratem da história e cultura dos povos originários. Ademais, esta seção conta com apenas duas questões relacionadas ao poema, de modo que o trabalho com o texto é breve, portanto, preocupante. Aqui, vale também destacar e, em especial, refletir sobre a falta do trabalho ou menção às línguas indígenas, que são, evidentemente, intrínsecas à realidade dos povos.



Qualquer vida é muita dentro da floresta

Se a gente olha de cima, parece tudo parado.
Mas por dentro é diferente.
A floresta está sempre em movimento.
Há uma vida dentro dela que se transforma
sem parar.
Vem o vento.
Vem a chuva.
Caem as folhas.
E nascem novas folhas.
Das flores saem os frutos.
E os frutos são alimento.
Os pássaros deixam cair as sementes.
Das sementes nascem novas árvores.
E vem a noite.
Vem a lua.
E vêm as sombras
que multiplicam as árvores.
As luzes dos vaga-lumes
são estrelas na terra.
E com o sol vem o dia.
Esquenta a mata.
Ilumina as folhas.
Tudo tem cor e movimento.

POVO TICUNA. *O livro das árvores*. Organização de Jussara Gomes Gruber. São Paulo: Global, 2000.

Fonte: Livro didático p. 54

Em relação ao texto “Qualquer vida é muita dentro da floresta”, ele vem, em seguida, com a proposta de uma atividade para os estudantes, questionando sobre a ideia central do poema e sugerindo uma comparação entre a imaginação da natureza descrita pelos poemas árcades e pelo ponto de vista do povo Ticuna. Consideramos que a presença do texto é, em si, relevante, mas que, em contrapartida, é colocada de modo “solto”, uma vez que a comparação entre arcadismo (movimento de origens greco-latinas) e um texto indígena contemporâneo (anos 2000, século XXI) não se mostra particularmente efetiva, tendo como elo de ligação, na visão do material, apenas a relação do homem com a natureza, não se aprofundando nos estudos culturais e linguísticos do povo indígena. Uma outra questão que também é proposta é sobre os aspectos formais do poema, o que secundariza não somente a literatura, mas também a temática como um todo, não propiciando um estudo adequado acerca dos povos indígenas.

Logo após a atividade referenciada, o material sugere a leitura de *O livro das árvores*, livro em que o poema anteriormente citado está contido, escrito pelo povo Ticuna, como complemento para o poema lido acima. Mais uma vez, a sugestão aparece de modo superficial, como tentativa de complemento ao estudo breve da cultura indígena.

Em sequência, na capítulo dedicado ao Romantismo, vê-se a associação entre “Chegança”, de Antônio Nóbrega, e “Brasil”, de Eliane Potiguara:

Chegança

Sou Pataxó,
sou Xavante e Cariri,
Ianomâmi, sou Tupi
Guarani, sou Carajá.
Sou Pancararu,
Carijó, Tupinajé,
Potiguar, sou Caeté,
Ful-ni-ô, Tupinambá.

Depois que os mares dividiram
[os continentes
quis ver terras diferentes.
Eu pensei: “vou procurar
um mundo novo,
lá depois do horizonte,
levo a rede balançante
pra no sol me espreguiçar”.

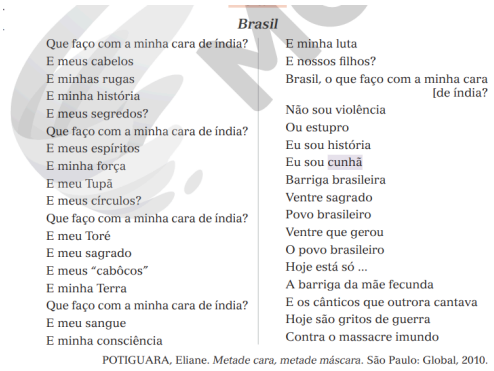
Eu atraquei
num porto muito seguro,
céu azul, paz e ar puro...
botei as pernas pro ar.

Logo sonhei
que estava no paraíso,
onde nem era preciso
dormir para se sonhar.

Mas de repente
me acordei com a surpresa:
uma esquadra portuguesa
veio na praia atracar.
De grande-nau,
um branco de barba escura,
vestindo uma armadura
me apontou pra me pegar.

E assustado
dei um pulo da rede,
pressenti a fome, a sede,
eu pensei: “vão me acabar”.
Me levantei de borduna já na mão.
Ai, senti no coração,
o Brasil vai começar.

NÓBREGA, Antônio; FREIRE, Wilson. Chegança. Intérprete: Antônio Nóbrega. *In*: NÓBREGA, Antônio. *Madeira que cupim não rói*. São Paulo: Eldorado, 1997. 1 CD. Faixa 3.



Brasil

Que faço com a minha cara de índia?
E meus cabelos
E minhas rugas
E minha história
E meus segredos?
Que faço com a minha cara de índia?
E meus espíritos
E minha força
E meu Tupã
E meus círculos?
Que faço com a minha cara de índia?
E meu Toré
E meu sagrado
E meus "cabôcos"
E minha Terra
Que faço com a minha cara de índia?
E meu sangue
E minha consciência
E minha luta
E nossos filhos?
Brasil, o que faço com a minha cara
[de índia?
Não sou violência
Ou estupro
Eu sou história
Eu sou cunhã
Barriga brasileira
Ventre sagrado
Povo brasileiro
Ventre que gerou
O povo brasileiro
Hoje está só ...
A barriga da mãe fecunda
E os cânticos que outrora cantava
Hoje são gritos de guerra
Contra o massacre imundo

POTIGUARA, Eliane. *Metade cara, metade máscara*. São Paulo: Global, 2010.

Fonte: Livro didático p. 71

Embora ambas as produções analisadas no LD expressem a profundidade do entrelaçamento entre a história dos povos originários e a formação do Brasil, a assimilação do cânone de *Iracema* ao texto ocorre de maneira superficial, especialmente nas duas últimas questões propostas para a atividade: f) A poeta estabelece um diálogo com o romance indianista Iracema, de José de Alencar (página 67). Qual metáfora comum é utilizada pelos dois autores para identificar o papel da mulher indígena?; g) Iracema e o eu lírico de "Brasil" são vítimas de diferentes formas de violência. Quais são as consequências dessa violência para cada uma?. Nesse sentido, apesar de o material analisado se voltar para o ensino médio, observa-se um certo escapismo ao não tratar do assunto de modo mais aprofundado, de forma a reforçar o ensino precário e superficial do tema. Além disso, o reforço do cânone como forma de validação dos textos indígenas também se mostra como um desafio a ser superado, visto que o poema da Eliane Potiguara, por si só, existe e tem suas significações próprias, podendo ser trabalhado sem utilizar textos à parte. Desse modo, também vale destacar o comodismo do PNLD, visto que no Guia Digital do PNLD, tal livro analisado foi criticado e, de igual modo, foi liberado para utilização em sala de aula.

Por fim, vale uma menção no que diz respeito às imagens utilizadas para representação, a qual destacamos uma em particular:

ISSN: 2358-8829



Fonte: Livro didático, p. 36

Tal imagem não vem seguida de explicação, nem de contextualização ou conexão com textos anteriores ou posteriores. Nesse sentido, cabe pontuar a visão ainda enraizada e estereotipada do que é ser indígena, apesar de este fato não excluir, evidentemente, as diversas realidades vivenciadas pelos povos indígenas. Fernandes (1993) discutiu, em seu livro "Índio: esse nosso desconhecido", acerca das imagens que são pensadas sobre o povo indígena:

> Para alguns, o índio é selvagem, cruel, traiçoeiro. Para outros, ele é um ser puro, enquanto os que acreditam na selvageria, os temem índios. Em ambos impregnado da inocência das crianças. Os que acreditam na sua pureza, idealizam os casos, a imagem construída a respeito dos povos indígenas é baseada em estereótipos, ou seja, ideias falsas que igualam e colocam sob um mesmo rótulo um sem número de situações diversas (p. 15).

A imagem se mostra problemática não somente por reforçar esse estereótipo, mas também por inserir, na arte, o simbolismo religioso cristão, grande causa de seu apagamento e silenciamento, no Brasil, em especial no século XVI. Essas questões religiosas se arrastam ainda hoje e, desse modo, pontuamos a necessidade da desconstrução dessas problemáticas, principalmente no que diz respeito à história, logo ao que vai para as salas de aula.

Luciano *et al* (2006) discute que

> Na história oficial do Brasil, contada nos livros didáticos das escolas ou mesmo na literatura especializada, não aparece nenhum feito ou contribuição significativa dos povos indígenas à formação da nação brasileira. Isto porque os povos indígenas sempre foram considerados sem cultura, sem civilização ou qualquer tipo de progresso material. Aliás, circula ainda hoje entre pessoas bem escolarizadas a ideia de que os índios representam barreiras e empecilhos para o progresso e o desenvolvimento da nação (p. 217)

Nesse sentido, percebe-se que, embora o LD analisado apresente um pequeno avanço na mudança dessa perspectiva calcada já discutida anteriormente, o ensino

ISSN: 2358-8829

acerca dos povos indígenas, nas escolas, ainda se mantém fortemente enraizado no que é de costume: no europeu e/ou no branco brasileiro, deixando de lado as influências e a existência indígena. Isso se evidencia na escassa seleção de produções indígenas e na superficialidade das atividades propostas. Como apontam Luciano *et al*, não há um aprofundamento sobre os povos indígenas, que seguem sendo mencionados apenas de forma rasa, por meio do cânone. O cânone, por sua vez, não está aqui posto como sendo uma dificuldade ou desafio, mas deve ser colocado em equilíbrio com os textos e trabalhos propostos voltados para a cultura indígena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, foi possível observar que o livro didático "Se liga nas Linguagens - Língua Portuguesa", da Editora Moderna, faz uma movimentação para acrescentar materiais de autoria indígena em seu escopo. Apesar disso, concluímos que a presença desses textos ainda é escassa – reflexo da cristalização do cânone literário nacional e do desconhecimento e preconceito enraizado sobre as comunidades indígenas. No texto "A palavra da tradição oral à tradição escrita: a literatura indígena na Universidade do século XXI", Dorrico e Danner explicam essa escassez:

> O desconhecimento dos autores, o não reconhecimento dessa expressão enquanto literatura e, mesmo, a incompreensão da leitura dos textos indígenas são empecilhos à adoção do livro indígena na sala de aula, inclusive porque, em muitas situações, se considera o pensamento e a cultura indígenas como arcaicos, ingênuos, quando comparados com teorias e obras canônicas da cultura europeia, nossa base epistemológica, política e educacional. (Dorrico; Danner, 2018, p. 76)

Ao analisar o material didático, compreendendo suas abordagens e escolhas temáticas, classificamos e problematizamos a forma como o livro trata as culturas, línguas e sociedades indígenas. Concluímos que a manutenção do estudo do cânone é importante para a construção do conhecimento literário dos alunos, mas que exige uma abordagem contextual maior, em que os povos minorizados sejam abarcados e tenham suas culturas validadas. Além disso, pontuamos que a seleção dos materiais de referência e de autorias indígenas foram colocados sem uma seleção criteriosa, subentendendo que foi uma escolha forçosa. Assim, podemos apontar a necessidade de construir tais materiais e livros didáticos em conjunto com indígenas especializados.

Isto posto, concluímos que a movimentação do livro didático é um primeiro passo para o reconhecimento. Ainda carente de melhorias e acréscimos, o material

didático é a porta de entrada para que os alunos conheçam, analisem e respeitem as culturas indígenas – movimento que deve ser constante e cada vez mais valorizado.

Palavras-chave: Cultura Indígena; Língua Portuguesa; Literatura; Livro Didático.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

Indígenas ainda são invisíveis nas escolas. Confederação nacional dos trabalhadores em educação, 2023. Disponível em: https://cnte.org.br/noticias/indigenas-ainda-sao-invisiveis-nas-escolas-1b89. Acesso em: 02 abr. 2025.

DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco. A palavra da tradição oral à tradição escrita: a literatura indígena na Universidade do século XXI. **Muitas Vozes**, v. 7, n. 1, p. 75-98, 2018.

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

GROSSO, Carlos Eduardo Millen. Contextos, histórias e mulheres: a formação dos cânones literários no Brasil. **História: debates e tendências,** v. 21, n. 2, p. 103-116, mai/jun 2021. DOI 10.5335/hdtv.21n.2.12314 Disponível em https://seer.upf.br/index.php/rhdt/article/view/12314/114115909. Acesso em: 28 mar 2025.

GUIA DIGITAL PNLD (2021). Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/componente-curricular/pnld-2021-obj2-lingua-portuguesa. Acesso em: 02 abr 2025.

LUCIANO, Gersem dos Santos et al. **O índio brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. 2006.

ORMUNDO, W; SINISCALCHI, C. **Se liga nas Linguagens:** Português. Ensino Médio. Obra específica: Língua Portuguesa. Área do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias. Manual do professor. 1ª Ed. São Paulo: Editora Moderna, 2020.