

Representações dos povos indígenas em livros didáticos: deslocamentos, permanências e disputas simbólicas no PNLD 2024

Representations of Indigenous Peoples in Textbooks: Shifts, Continuities, and Symbolic Disputes in PNLD 2024

Representaciones de los pueblos indígenas en libros de texto: desplazamientos, permanencias y disputas simbólicas en el PNLD 2024

Joelma Sá Figueiredo¹

Iara Tatiana Bonin²

Edgar Roberto Kirchof³

DOI: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v32i72.2236>

Resumo: O artigo analisa as representações das culturas indígenas em livros didáticos de Língua Portuguesa aprovados no PNLD 2024, à luz dos Estudos Culturais. Considerando o impacto de marcos legais como a Lei nº 11.645/2008, investiga-se em que medida esses materiais incorporam transformações recentes no campo educacional, especialmente no que diz respeito à valorização da diversidade étnico-cultural. O corpus é composto por seis coleções destinadas ao Ensino Fundamental II, com foco nos Manuais do Professor. A análise evidencia um deslocamento significativo nas formas de nomeação, com predominância do termo “indígena” em detrimento de “índio”, indicando alinhamento com diretrizes institucionais e demandas dos movimentos indígenas. Ainda assim, persistem tensões, como a presença residual de nomenclaturas eurocêntricas e representações associadas ao imaginário colonial, bem como processos de folclorização e generalização cultural. A expressão “povos originários”, embora menos frequente, mobiliza sentidos de ancestralidade, territorialidade e direitos coletivos, apontando para uma ampliação semântica relevante. As análises permitiram concluir que as representações analisadas configuram um campo de disputas simbólicas, no qual avanços convivem com permanências,

¹ Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Cidade, Para, Brasil.

² Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

³ Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil.

evidenciando limites na construção de abordagens efetivamente interculturais no contexto escolar.

Palavras-chave: povos indígenas; livros didáticos; estudos culturais

Abstract: This article analyzes representations of Indigenous cultures in Portuguese language textbooks approved under the PNLD 2024, drawing on Cultural Studies. Considering the impact of legal frameworks such as Law No. 11.645/2008, it examines the extent to which these materials incorporate recent transformations in the educational field, particularly regarding the valorization of ethnocultural diversity. The corpus consists of six textbook collections for lower secondary education, focusing on Teacher's Manuals. The analysis reveals a significant shift in naming practices, with the predominance of the term "Indigenous" over "Indian," indicating alignment with institutional guidelines and Indigenous movements' demands. Nevertheless, tensions persist, including the residual presence of Eurocentric nomenclatures and representations linked to colonial imaginaries, as well as processes of folklorization and cultural generalization. The expression "original peoples," although less frequent, mobilizes meanings related to ancestry, territoriality, and collective rights, pointing to a relevant semantic expansion. The findings suggest that these representations constitute a field of symbolic disputes in which advances coexist with continuities, revealing limitations in the development of truly intercultural approaches in the school context.

Keywords: indigenous peoples; textbooks; cultural studies

Resumen: El artículo analiza las representaciones de las culturas indígenas en libros de texto de lengua portuguesa aprobados en el PNLD 2024, a la luz de los Estudios Culturales. Considerando el impacto de marcos legales como la Ley nº 11.645/2008, se investiga en qué medida estos materiales incorporan transformaciones recientes en el campo educativo, especialmente en lo que respecta a la valoración de la diversidad étnico-cultural. El corpus está compuesto por seis colecciones destinadas a la educación secundaria básica, con énfasis en los Manuales del Profesor. El análisis evidencia un desplazamiento significativo en las formas de denominación, con predominio del término "indígena" en detrimento de "indio", lo que indica una alineación con directrices institucionales y demandas de los movimientos indígenas. Aun así, persisten tensiones, como la presencia residual de nomenclaturas eurocéntricas y representaciones asociadas al imaginario colonial, así como procesos de folclorización y generalización cultural. La expresión "pueblos originarios", aunque menos frecuente, moviliza sentidos de ancestralidad, territorialidad y derechos colectivos, lo que apunta a una ampliación semántica relevante. Los resultados muestran que estas representaciones configuran un campo de disputas simbólicas en el que los avances conviven con permanencias, evidenciando límites en la construcción de enfoques verdaderamente interculturales en el contexto escolar.

Palabras clave: pueblos indígenas; libros de texto; estudios culturales.

1 INTRODUÇÃO

A abordagem de temas relacionados aos povos indígenas na educação escolar brasileira tem passado por transformações significativas nas últimas décadas. Esse deslocamento decorre, de um lado, das lutas históricas dos povos originários e do fortalecimento de agendas antirracistas no campo educacional e,

de outro, da implementação de marcos legais, como a Lei nº 11.645 (Brasil, 2008), que instituiu a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas afrobrasileiras e indígenas nos currículos da educação básica. Ao incidir tanto sobre a seleção dos conteúdos quanto sobre os modos de abordar essas temáticas, tais políticas e movimentos têm tensionado perspectivas eurocêntricas e representações estereotipadas, impulsionando uma reconfiguração das formas de representar e de significar as experiências históricas e culturais dos povos indígenas. Mais recentemente, documentos como a Base Nacional Comum Curricular reforçaram essa diretriz, ao incorporar a diversidade étnico-cultural como princípio estruturante do currículo da Educação Básica.

Alguns efeitos desse processo tornam-se particularmente visíveis nos materiais didáticos produzidos e distribuídos nos últimos anos. No âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), por exemplo, os editais recentes estabelecem diretrizes explícitas quanto à abordagem das questões étnico-raciais, exigindo que as obras estejam livres de estereótipos e preconceitos e que promovam positivamente as histórias e culturas afro-brasileiras, quilombolas e indígenas, valorizando suas tradições, saberes e formas de organização social, bem como a diversidade de seus contextos históricos, políticos e culturais. O resultado dessas diretrizes é que parte da produção didática mais recente tende a representar os povos indígenas como sujeitos coletivos de direitos, portadores de especificidades linguísticas, culturais e também como protagonistas em disputas por representatividade bem como por reconhecimento étnico, cultural e linguístico.

Por outro lado, é importante ressaltar que a incorporação dessas diretrizes não ocorre de forma homogênea e nem está isenta de tensões, uma vez que os artefatos que circulam na escola vinculam-se, tradicionalmente, a diferentes regimes de conhecimento, nos quais estão presentes, de maneira por vezes contraditória, perspectivas renovadoras e heranças de uma tradição ainda marcada por visões eurocêntricas.

Diante desse contexto, este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa sobre as representações das culturas indígenas em livros didáticos de Língua Portuguesa. O corpus utilizado para as análises aqui apresentadas é constituído por obras destinadas ao Ensino Fundamental II, aprovadas no PNLD/2024 para distribuição na rede pública de ensino, pertencentes às coleções A Conquista Língua Portuguesa, Araribá Conecta Português, Geração Alpha Língua Portuguesa,

Jornadas Novos Caminhos Língua Portuguesa, Metaverso Língua Portuguesa e Teláris essencial Português. Como recorte metodológico, optamos pela seleção de uma coleção de cada editora com obra aprovada nesse edital — Ática, FTD, Moderna, Saraiva, Sei e SM —, totalizando seis obras analisadas. Tomamos como objeto específico de investigação os Manuais do Professor, uma vez que esses materiais reúnem, em um mesmo suporte, tanto as orientações didático-pedagógicas dirigidas aos docentes quanto a reprodução integral dos livros do aluno, o que possibilita uma análise articulada entre as proposições pedagógicas e os conteúdos efetivamente apresentados.

A análise desse material foi orientada pela seguinte questão de pesquisa: Quais representações sobre as culturas dos povos indígenas predominam nos livros didáticos selecionados e de que modo elas dialogam com as lutas dos povos originários por direitos e representatividade? Do ponto de vista teórico-metodológico, o estudo insere-se no campo dos Estudos Culturais em Educação. Em contraste com abordagens de caráter prescritivo e normativo, essa perspectiva concebe a pesquisa como um processo aberto, marcado pela articulação entre diferentes referenciais, pela experimentação e pela produção de percursos investigativos singulares (Costa, 2010; Meyer; Paraíso, 2012). Os Estudos Culturais, conforme Nelson, Treichler e Grossberg (1995, p. 11), assumem o “[...] compromisso de examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com e no interior de relações de poder” e, nesse sentido, ao analisar representações das culturas indígenas em materiais que circulam nas escolas, consideramos, ao mesmo tempo, as implicações destas práticas com as formas culturais de produção, regulação e consumo de livros e materiais didáticos.

O conceito de representação que fundamenta as análises refere-se aos processos culturais por meio dos quais os significados são produzidos, organizados e compartilhados, constituindo modos específicos de compreender e interpretar o mundo. Como argumenta Hall (1997), nossa relação com a realidade é sempre mediada por sistemas de representação; por isso, analisá-los implica considerar as articulações entre a cultura, a produção de sentido e as relações de poder que atravessam tais processos. Nesse quadro, o livro didático se configura como um dispositivo pedagógico estruturante das práticas escolares, pois produz, organiza e difunde representações, participando ativamente da construção dos sentidos sobre diferentes grupos sociais, entre eles os povos indígenas.

Em relação aos procedimentos de pesquisa, a investigação foi conduzida, inicialmente, a partir da leitura integral das obras selecionadas, seguida da identificação e marcação das páginas que continham referências a povos indígenas. Nesse levantamento inicial, foram extraídos excertos verbais e imagéticos, posteriormente organizados em tabelas, considerando as ocorrências mais recorrentes. A partir de uma análise preliminar das recorrências mais frequentes, foram construídas três categorias analíticas *a posteriori*, baseadas nos modos de nomeação e nos efeitos de sentido associados a cada termo: “índio”, “indígena” e “povos originários”. A análise quantitativa evidenciou um predomínio expressivo do termo “indígena”, seguido, em menor escala, pela expressão “povos originários”. Já o termo “índio”, embora ainda presente, ocorre com baixa frequência e, sobretudo, de modo indireto, restrito a materiais externos incorporados às obras, como textos de referência e excertos para leitura.

Quadro 1 – Recorrência numérica dos termos utilizados para se referir aos sujeitos indígenas e a suas culturas nos livros didáticos selecionados

Obras Didáticas		Termos recorrentes	
Originário		Indígenas	Índio(s)
Metaverso Língua Portuguesa	101	391	82
A Conquista Língua Portuguesa	04	118	09
Jornadas Novos Caminhos Língua Portuguesa	01	74	13
Araribá Conecta Português	02	62	06
Geração Alpha Língua Portuguesa	0	61	17
Teláris Essencial Português	01	17	03

Fonte: quadro construído pelos autores a partir da busca por palavras-chave no exemplar em PDF dos Manuais do Professor selecionados (2026)

Para atingir seus objetivos, o artigo está estruturado em quatro partes. Na primeira, com base em uma pesquisa de revisão bibliográfica, trazemos um panorama dos trabalhos que evidenciam a persistência de representações estereotipadas das culturas indígenas em materiais didáticos e práticas escolares, especialmente em períodos anteriores à implementação da Lei nº 11.645 (Brasil, 2008). Na segunda, apresentamos e discutimos os resultados das análises das obras aprovadas no edital do PNLD/2024, a partir de três seções: a primeira é dedicada à ocorrência do termo “índio”; em seguida, trazemos uma discussão

sobre o predomínio do termo “indígena” e, por fim, analisamos a ancestralidade como eixo de significação relacionado com o uso do termo “povos originários”.

2 REPRESENTAÇÕES ESTEREOTIPADAS DAS CULTURAS INDÍGENAS: PERMANÊNCIAS NO CONTEXTO ESCOLAR ANTES E DEPOIS DA LEI Nº 11.645/2008

Ao longo dos últimos anos, os livros didáticos consolidaram-se como objetos privilegiados de investigação na área da Educação, resultando em um consistente conjunto de pesquisas, as quais estão fundamentadas em referenciais teóricos e epistemológicos muito heterogêneos. Dentre eles, destacamos — em consonância com os propósitos deste artigo — as contribuições das pesquisas orientadas pelos Estudos Culturais. Como já foi afirmado na seção anterior, essa perspectiva teórica tem promovido uma perspectiva analítica que reposiciona os livros didáticos: eles deixam de ser entendidos como meros veículos de transmissão de conteúdo para serem concebidos como artefatos culturais implicados na produção, circulação e legitimação de representações e discursos na cultura escolar. Essas representações, por sua vez, estão atravessadas por relações de poder que tanto reiteram quanto deslocam narrativas sobre os povos indígenas.

O estudo de Helouise Costa (1994), embora não trate diretamente sobre livros didáticos, é uma referência quanto aos estudos de representações de indígenas em artefatos culturais, tendo inspirado várias análises de livros didáticos nessa perspectiva. A proposta desse trabalho é identificar e problematizar os regimes de visualidade que estruturaram a representação dos povos indígenas em publicações do século XX, especialmente em textos e fotografias do jornal O Cruzeiro entre as décadas de 1940 e 1960. Em sua pesquisa, Costa demonstrou que a inscrição dos indígenas, nos artefatos por ela pesquisados, é realizada a partir de uma lógica binária, na qual os povos originários são posicionados como “outros” em relação a um “nós” ocidental, urbano e moderno. Nesse enquadramento, eles são descritos por atributos de ausência e incompletude, enquanto seus corpos são frequentemente exotizados, tornados estranhos e, por vezes, transformados em objeto de fascínio. Costa demonstra, assim, como o olhar fotojornalístico fixa os povos originários em categorias estáveis e simplificadoras, alinhando-se a projetos mais amplos de construção de uma identidade nacional coesa, na qual o indígena figura como símbolo, mas não como sujeito político e de direitos.

A partir de uma revisão bibliográfica de estudos específicos sobre livros didáticos na perspectiva dos Estudos Culturais, constatamos que as pesquisas voltadas a obras produzidas antes da Lei nº 11.645 (Brasil, 2008) evidenciam a predominância de representações estereotipadas dos povos indígenas, marcadas sobretudo por generalizações, simplificações e enquadramentos subalternizantes (Luis; Grupioni, 1995). De modo recorrente, as pesquisas demonstram que esses materiais os apresentam como sujeitos exóticos, ingênuos ou atrasados, cujas culturas estariam destinadas a ser superadas pela chamada “civilização europeia”.

Destacamos, dentre esses estudos, o trabalho de Teresinha Oliveira (2003), que analisou oito livros didáticos de Ciências publicados na década de 1990. Em sua pesquisa, a autora evidenciou a presença de imagens estereotipadas e, em geral, descontextualizadas dos indígenas, mobilizando sentidos de primitivismo e operando por uma economia de signos, de forma que os indígenas são tratados como uma massa homogênea. Teresinha também percebeu o uso recorrente de termos como tribo, oca, taba, choupana e maloca para designar, de forma indistinta, as diferentes arquiteturas tradicionais dos povos indígenas. Nos termos da própria pesquisadora:

Essas designações são carregadas de tom pejorativo, na medida em que remetem a um tipo de habitação considerada ‘primitiva’ por ser construída com capim, paus, cipós e sem o acompanhamento de um profissional com uma certa qualificação, como um engenheiro ou um mestre-de-obras (Oliveira, 2003, p. 31).

Além disso, a autora também identificou o uso recorrente de classificadores hierarquizantes — como primitivo, não civilizado, rude, cruel e selvagem — para caracterizar os costumes dos povos originários. Outro achado importante no trabalho de Oliveira são as representações dos acontecimentos históricos nessas obras: enquanto as invasões europeias do período colonial são narradas como “descobertas” e convertidas em gesto inaugural da história nacional, as formas de resistência indígena são qualificadas como barbarismo, violência ou selvageria, passíveis, portanto, de repressão. Nas pesquisas de Telles (1984) e Bonin e Gomes (2013) sobre a narrativa histórica acerca dos indígenas brasileiros em obras didáticas, também foi constatado o predomínio de uma cronologia eurocêntrica, a qual naturaliza categorias como “povos pré-colombianos” ou “pré-cabralinos”. Nesse enquadramento, a agência e o heroísmo são atribuídos ao colonizador,

enquanto os povos indígenas são objetificados e representados como parte de uma natureza a ser descoberta — e, posteriormente, explorada. Tal perspectiva não apenas obscurece o reconhecimento de sua humanidade, como também deslegitima sua ocupação originária, já que não se poderia “descobrir” uma terra cuja presença humana é anterior e constitutiva.

As pesquisas que se debruçaram sobre obras publicadas posteriormente à promulgação da Lei nº 11.645 (Brasil, 2008), por sua vez, demonstram que houve um deslocamento progressivo nas abordagens que passam a predominar nos livros didáticos. Para ilustrar esses deslocamentos, destacamos, aqui, três trabalhos: de Mariana Thomas (2018), Reis (2023) e Cardoso (2022).

A pesquisa de Thomas (2018) tem, como objeto, os livros didáticos de Arte para o Ensino Médio aprovados pelo PNLD em 2015, investigando como as expressões artísticas indígenas são ali representadas. Os resultados desse trabalho evidenciam a persistência de uma lógica da falta — expressa em formulações como “povos sem escrita” ou “sem senso estético”. Essas ausências presumidas funcionam como indicadores de um suposto déficit em relação ao conhecimento científico e ao desenvolvimento cultural. O texto de Thomas e Bonin (2019), derivado da pesquisa anterior, discute-se a existência de uma clivagem hierárquica entre arte ocidental e arte indígena nesses livros: enquanto a primeira é associada à contemplação estética e à autonomia da obra, a segunda é reiteradamente vinculada à funcionalidade e à utilidade.

Sob um enquadramento epistemológico ocidental, os objetos produzidos por povos indígenas tendem a ser reconhecidos como arte apenas quando deslocados para circuitos de legitimação — como museus e galerias — e submetidos a processos de ressignificação que, frequentemente, operam como formas de apropriação e domesticação simbólica, ainda que sob a aparência de valorização. Nesse sentido, Ailton Krenak (2016) argumenta que a distinção de um campo específico de práticas artísticas é um fenômeno europeu e não corresponde às cosmologias indígenas:

A separação entre viver e fazer arte, eu não percebo essa separação em nenhuma das matrizes de pensamento de povos originários que conheci. Todo mundo que eu conheço dança, canta, pinta, desenha, esculpe, faz tudo isso que o Ocidente atribui a uma categoria de gente, que são os artistas (Krenak, 2016, p. 182).

O estudo de Reis (2023), por sua vez, analisa livros didáticos de História destinados ao ensino fundamental (4º e 5º anos), aprovados no PNLD/2019, com o objetivo de rastrear e examinar representações das histórias, memórias e práticas dos povos originários. A autora identifica tanto permanências quanto deslocamentos nessas obras. Entre as permanências, destaca-se a persistência de uma visão eurocêntrica e de representações que ora generalizam a figura do indígena, ora a vinculam a sentidos de primitivismo. Contudo, a pesquisadora também observa que, em comparação com obras mais antigas, tais ocorrências são menos frequentes nos volumes analisados. Além disso, nessas obras, aparecem também representações que valorizam as culturas indígenas, enfatizando sua ancestralidade, dinamismo, pluralidade e protagonismo histórico.

Por fim, Cardoso (2022) analisa duas coleções didáticas da área de Linguagens e Tecnologias, destinadas ao Ensino Médio e selecionadas no PNLD 2021, com o objetivo de problematizar quais práticas indígenas são instituídas como objetos de conhecimento escolar nesse campo. O autor evidencia, em sua pesquisa, a persistência de certos regimes de representação, como a associação dos povos indígenas ao passado, a valorização de uma suposta autenticidade e pureza nas práticas ritualísticas e a inscrição de tecnologias indígenas sob uma chave de exotização. Por outro lado, ele também aponta para deslocamentos relevantes, como a incorporação de textos e imagens de autoria indígena — incluindo produções literárias, cinematográficas e conteúdo de redes sociais. É importante destacar que Cardoso percebeu, nessa coleção, um movimento de reconfiguração nas formas de nomeação, com a problematização do termo genérico “índio” e a adoção de “indígena” e “povos indígenas”, acompanhadas da explicitação de autodenominações específicas.

3 ÍNDIO: O SUJEITO DO IMAGINÁRIO COLONIAL

Ao voltarmos o olhar para os livros didáticos de Língua Portuguesa selecionados no Edital do PNLD 2024, observamos que o termo “índio” aparece 130 vezes nas obras analisadas, enquanto “indígena” é empregado em 723 ocorrências. Essa baixa frequência do termo “índio” sinaliza um deslocamento relevante nas formas de nomear os povos originários, sobretudo quando se considera que, em períodos anteriores às políticas afirmativas, essa designação genérica era amplamente naturalizada. A própria denominação “índio” decorre do equívoco

dos colonizadores, que acreditavam ter chegado às Índias, instaurando, a partir daí, uma lógica de nomeação que não apenas generaliza povos e etnias distintas, mas também os insere em um contexto mais amplo de exploração territorial e violência simbólica. Como esclarece Oliveira (2003, p. 27), “[...] a partir desse olhar colonizador, passaram a existir não só ‘índios(as)’, mas todo um contexto biológico e topográfico que ‘precisava’ ser explorado”. Sendo assim, esse termo está historicamente vinculado a um olhar colonial, inaugurado pelos viajantes europeus que, diante da dificuldade de compreender a organização social dos povos que encontraram aqui, atribuíram-lhes um estatuto de alteridade exótica.

Daniel Munduruku (2012) destaca que, até meados do século XX, a nomenclatura “índio” não era reconhecida pelos povos indígenas, uma vez que cada grupo se autodenominava a partir de sua pertença étnica específica. Foi apenas a partir da década de 1970, com a organização do Movimento Indígena, que o termo passou a ser estrategicamente apropriado e ressignificado por algumas lideranças, como forma de construir uma identidade política agregadora capaz de articular diferentes povos na luta por direitos coletivos, especialmente o direito aos territórios originários. Nesse sentido, a adoção de uma designação comum operou como instrumento de mobilização e de reconhecimento mútuo entre povos distintos.

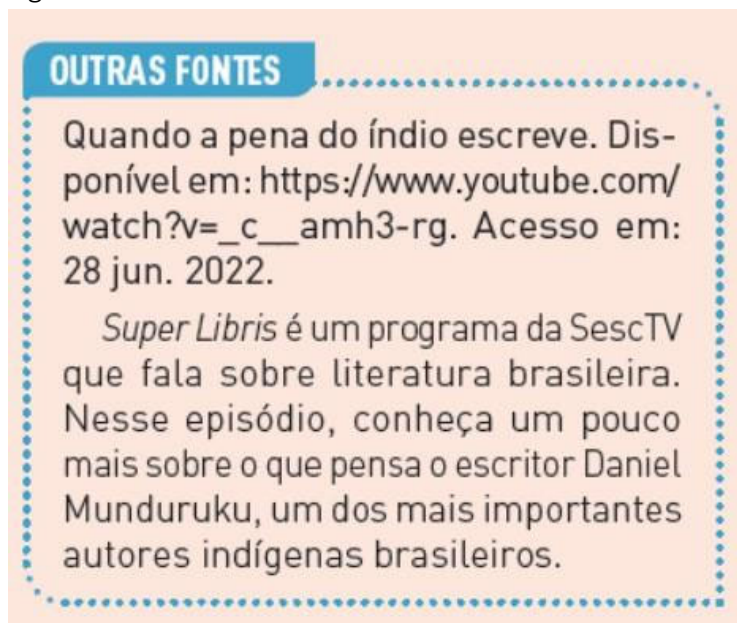
Contudo, esse movimento não implicou a substituição das autodenominações específicas pelo termo genérico, mas sua coexistência. Atualmente, conforme indicam lideranças indígenas, há uma reivindicação no sentido de que o termo “indígena” seja utilizado para designar, de forma geral, o pertencimento a povos originários — indicando o vínculo com um território e uma ancestralidade —, ao passo que a identificação plena de cada sujeito deve considerar também sua etnia específica (Munduruku, Ticuna, Kaingang, entre outras).

Em textos mais recentes, Munduruku (2019) reafirma que o termo “índio”, quando utilizado para designar sujeitos indígenas, constitui uma representação estereotipada e ofensiva, que remonta ao imaginário colonial. Segundo o autor, essa palavra não expressa a identidade dos povos originários, mas projeta sobre eles imagens externas, frequentemente marcadas por simplificações — ora romantizadas, ora depreciativas — que reduzem a complexidade de suas culturas. Ao afirmar que “não existem índios no Brasil”, o autor contesta o enquadramento conceitual que os homogeneiza e os fixa em estereótipos produzidos por uma

lógica colonial. Trata-se, portanto, de uma crítica às formas de representação que, ao nomear, também produzem e limitam os modos de existência possíveis desses sujeitos.

Nas coleções aprovadas em 2024, além de ocorrer em número significativamente inferior em comparação com os termos “indígena” e “povos originários”, o vocábulo ‘índio’ aparece apenas de modo indireto, isto é, restrito a textos que não são produzidos pelos próprios autores das obras, mas que foram incorporados como fontes de referência, materiais complementares de leitura ou recortes para estudo. Para ilustrar esse uso indireto, trazemos aqui dois exemplos: no MP da coleção didática “Geração Alpha Língua Portuguesa” (Perassollo, 2022, p. 69), o termo “índio” é empregado no título do vídeo que é indicado como fonte de consulta e, portanto, não foi escolhido pelos próprios autores do material didático em análise. Já na página 174 da coleção “Teláris essencial Português” (Trincon; Bertin; Marchezi, 2022), por sua vez, o termo “índio” aparece em um artigo do “Almanaque Brasil de Cultura Popular” (2005), cujo tema em destaque é a cerâmica marajoara. Nas figuras abaixo, encontram-se as reproduções dessas atividades:

Figura 1 – Excerto do MP com o termo “índio”



Fonte: Perassollo (2022, p. 69).

Figura 2 – Excerto do MP com o termo “índio”



Fonte: Trinconi, Bertin e Marchezi (2022, p. 174).

Como já foi afirmado antes, esse deslocamento pode ser compreendido à luz das reivindicações históricas dos movimentos indígenas, articuladas às diretrizes normativas que passaram a orientar a produção e a avaliação de materiais didáticos, especialmente a partir da Lei nº 11.645/2008, cujos efeitos incidem diretamente sobre os critérios do Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Tal reconfiguração também encontra respaldo em orientações institucionais mais amplas, como as do Manual de Comunicação da Secretaria de Comunicação do Senado Federal, que explicita o seguinte:

Para designar o indivíduo, use o termo indígena; não use o termo índio. Indígena significa 'originário, aquele que está ali antes dos outros' e valoriza a diversidade de cada povo. Para se referir ao dia 19 de abril, use Dia dos Povos Indígenas [...]. Não use Dia do Índio (Brasil, 2023, p. 195).

Entretanto, embora se observe esse afastamento no plano da enunciação autoral, a permanência do termo “índio” em textos externos incorporados às obras — sem, em muitos casos, uma problematização explícita de seus efeitos de sentido — indica que o deslocamento não se realiza de forma plena. Ao contrário,

configura-se como um processo ainda em curso, no qual coexistem estratégias de adequação normativa e a persistência de formas de representação historicamente sedimentadas.

4 INDÍGENA: O SUJEITO ORIGINÁRIO DA TERRA EM QUE VIVE

Algumas das obras aprovadas no edital de 2024 — como as coleções Metaverso Língua Portuguesa (Barros; Mariz; Pereira, 2022), Jornadas Novos Caminhos Língua Portuguesa (Delmanto; Carvalho; Chinaglia, 2022) e A Conquista Língua Portuguesa (Beltrão; Gordilho, 2022) — trazem uma problematização explícita do termo “índio” para designar os povos originários. Nesses materiais, encontram-se textos explicativos e orientações dirigidas ao professor que incentivam a discussão, em sala de aula, das conotações negativas historicamente associadas a esse termo, ao mesmo tempo em que promovem o uso da palavra “indígena” como uma forma mais adequada de nomeação. No Manual do Professor da coleção A Conquista Língua Portuguesa, por exemplo, essa problematização se estende a outros termos recorrentes no discurso escolar, como “tribo”, “aldeia”, “terra ou território indígena” e “etnia” ou “povo”, evidenciando um esforço mais sistemático de reflexão sobre os modos de nomear e seus efeitos na produção de sentidos.

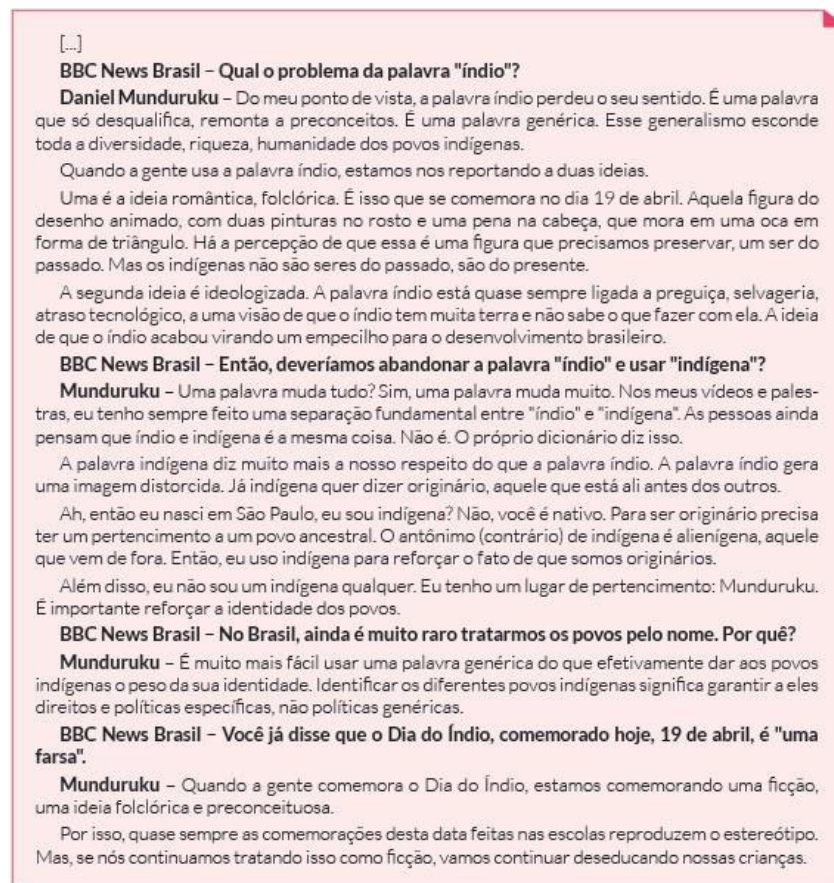
De um ponto de vista antropológico, como observa Viveiros de Castro (2017), a distinção entre “índio” e “indígena” não é meramente terminológica, mas remete a processos históricos e epistemológicos distintos. Como esclarece o pesquisador, os indígenas que viviam nesta terra antes da chegada dos europeus

[...] foram chamados de ‘índios’ por conta do famoso equívoco dos invasores que, ao aportarem na América, pensavam ter chegado na Índia. ‘Indígena’, por outro lado, é uma palavra muito antiga, sem nada de “indiana” nela; significa “gerado dentro da terra que lhe é própria, originário da terra em que vive” (Viveiros de Castro, 2017, p. 187-188).

A nomeação de integrantes de povos originários como “indígenas” e não mais como “índios”, portanto, corresponde a um reposicionamento quanto ao imaginário colonial que predominou até então. Os livros didáticos analisados, quando mobilizam essa discussão, recorrem a autores indígenas contemporâneos. Essa estratégia não apenas contribui para a qualificação do debate, mas também promove a visibilização do protagonismo indígena na problematização de suas

próprias formas de representação. No excerto abaixo, trazido aqui como exemplo, Daniel Munduruku discute a diferença de termos e argumenta em favor do uso de “indígena” em detrimento de “índio”.

Figura 3 – Excerto do MP com os termos “índio” e “indígena”



Fonte: Barros, Mariz e Pereira (2022, p. 146-147).

Nas obras analisadas, o termo indígena aparece associado a diferentes campos semânticos. Um uso bastante recorrente é como adjetivo para designar os idiomas dos povos originários: as ‘línguas indígenas’. Além disso, também aparece em discussões que relacionam as culturas dos povos originários com a cultura nacional, bem como relacionado com a luta por direitos e com a produção cultural dos povos originários, principalmente lendas e mitos.

Quando as obras discutem questões relativas às línguas indígenas, observa-se um movimento de reconhecimento da pluralidade linguística no Brasil. Em nossas análises, percebemos que é frequente, nessas obras, o uso do substantivo “línguas”, no plural (ao invés de ‘língua’, no singular), evidenciando-se, dessa maneira, tanto a diversidade linguística como a diversidade étnica e cultural dos povos originários do Brasil. Segundo dados do IBGE (2022), atualmente são faladas 274 línguas por 305 etnias distintas. Como exemplo dessa abordagem, reproduzimos, aqui, um excerto do MP da coleção “Teláris essencial Português” (Trinconi; Bertin; Marchezi, 2022), no qual há uma articulação entre a língua portuguesa falada no Brasil e idiomas de outros povos, inclusive dos povos originários, reforçando a contribuição desses povos para a formação de uma cultura nacional brasileira.

Figura 4 – Excerto do MP com ocorrência do termo “índigena”

Língua portuguesa do Brasil

A língua portuguesa do Brasil – ou português brasileiro (PB), como a classificam alguns estudiosos – apresenta muitas diferenças em relação à língua portuguesa de Portugal – ou português europeu (PE). Apesar de a origem ser o português europeu vindo com a colonização, ela não chegou aqui “bela e elegante” como “a língua de Camões”. O português foi introduzido nas terras brasileiras pelos marinheiros, mercadores, artesãos, bakos funcionárias; ou seja, pelas pessoas que falavam diferentes variedades do português europeu medieval. No território brasileiro, essas falares se misturaram com as línguas indígenas e, depois, com as línguas de povos africanos e línguas dos imigrantes. Dessa mistura surgiu uma língua com características próprias, que pode ser considerada portuguesa brasileira, como afirma Marcos Bagno:

[...] A matriz genética do povo brasileiro é resultante dessa ampla miscigenação de elementos africanos, indígenas e europeus. E a língua que falamos não poderia ficar imune a todos esses profundos e complexos processos sociais, culturais e étnicos.

[...] BAGNO, Marcos. Gramática de bolso do português brasileiro. São Paulo: Parábola, 2013. p. 28-29.

Quadro de palavras originárias de outras línguas

A leitura do quadro favorece múltiplas atividades. Sugere-se a leitura conjunta, a busca do significado das palavras desconhecidas, a troca de informações sobre o uso de algumas dessas palavras, a contextualização do uso em exemplos dados pelos estudantes, a pesquisa de emprego da palavra em diferentes suportes: livros de receitas, internet, letras de canção, etc.

Língua portuguesa do Brasil

A língua portuguesa difundiu-se no Brasil por meio das pessoas que chegaram a este território vindas de Portugal. Por aqui, misturou-se com as línguas dos povos indígenas e, com o tempo, transformou-se ainda mais, pois recebeu e continua recebendo múltiplas influências: de falares de diferentes povos africanos que foram trazidos na época da escravidão; de grupos de imigrantes que se instalaram no país ao longo das décadas e de outros que continuam chegando, trazendo suas línguas, culturas e tradições.

Assim, nosso **léxico** é composto de palavras de diversas origens. Como usamos muitas delas em nosso dia a dia, nem sempre atentamos para suas raízes. Veja, no quadro a seguir, algumas palavras originárias de outras línguas e que foram incorporadas ao vocabulário da língua portuguesa falada no Brasil:

Língua de origem	Palavras
línguas indígenas (principalmente tupi-guarani)	acai, abacaxi, biju, jicarí, mandioca, paçoca, pipoca, tapioca
línguas africanas (banto, iorubá e quimbundo)	acarájé, bagunça, agôga, cafundó, caruru, candomblé, camundongo, fubá, marim-bondo, moinho, moqueca, samba, senzala, vatapá
árabe	alcorç, azeite, açúcar, alcorç, alface, alho, algaço, almofada, alfinete, aguçado, alcorç, mesquinho, refém, xadrez
espanhol	bolero, castanhol, colcha, neclina, cavalheiro, granaço, pastinho, roleta, querinha, novinho, pandeiro, mochila
francês	abajur, apartamento, atoleiro, bicicleta, brisa, churr, empanada, menu, restaurante, batom, bijuteria, bote, buffet, buquê, canoa, chique, malé, maquiagem, toalete
inglês	bar, basquete, bife, bicudo, bote, dize, clube, computador, congue, deliciar, escanear, estressa, futebol, late, jóquei, juri, brinquedo, play back, playground, recita, repórter, sanduíche, tênis, tinte, time, vôlei
italiano	aquelela, bacilo, barquete, boletim, cendro, confeito, fiasco, galleta, macarrão, maestro, panhã, piano, pizza, poltrona, serenata, soprano, tchau
japonês	biombo, caratê, cachaça, nisei, nissei, origami, quimono, saquê, tatami

Índice conjunto de palavras de uma língua.

Acarájé

Pandiro

Origens de sapo

Fonte: Trinconi, Bertin e Marchezi (2022, p. 18).

Assim como no excerto anteriormente apresentado, nas demais obras analisadas, as culturas indígenas são frequentemente mobilizadas como elementos constitutivos da formação de uma identidade nacional. Nesses contextos, valorizam-se não apenas as línguas indígenas, mas também diversos outros aspectos de seus legados culturais, como a culinária e as narrativas. Algumas obras trazem uma representação da culinária brasileira como resultado da contribuição de matrizes indígenas, africanas e europeias. O livro da coleção “Jornadas Novos Caminhos Língua Portuguesa” (Delmanto; Carvalho; Chinaglia, 2022), por exemplo, utiliza o vocábulo “indígena” para se referir a ingredientes e a técnicas culinárias dos povos originários e, na sequência, traz a mandioca como exemplo de ingrediente que teria origem nas culturas desses povos. Apesar de valorizar as culturas indígenas, de algum modo, essa abordagem também acaba reavivando o mito de origem da nação brasileira, forjado na ideia do encontro entre indígenas, europeus e africanos – ou, como em geral é mencionada, entre brancos, negros e indígenas. Embora esse discurso seja hoje amplamente problematizado por movimentos negros e indígenas – na medida em que apela para um suposto “encontro” que, de fato, constituiu-se em escravização, genocídio, violência dos conquistadores brancos em relação às populações originárias e àquelas que foram forçadas à diáspora –, não há, nas obras, uma discussão crítica a esse respeito.

Figura 5 – Excerto do MP com a ocorrência do termo
“indígena”



Fonte: Delmanto, Carvalho e Chinaglia (2022).

Em algumas obras analisadas, o termo “indígena” também aparece associado a narrativas classificadas como “lendas” ou “mitos”. Novamente, apesar de a intenção dessa abordagem seja valorizar as culturas indígenas, tratar as narrativas da tradição oral indígena unicamente através do gênero ‘lenda’ pode contribuir para um processo de folclorização dessas produções, situando-as no campo do exótico ou do marginal em relação à cultura nacional e eurocêntrica. No excerto a seguir, por exemplo, a designação “lenda” é utilizada para referir a histórias indígenas sem qualquer problematização de seus efeitos de sentido.

Figura 6 – Excerto do MP com a ocorrência do termo “lenda”

AGORA É COM VOCÊ!

CONTAÇÃO DE LENDA

PROPOSTA

Você viu neste capítulo que as lendas têm sua origem na tradição oral. Agora, que tal participar de uma roda de contação de lendas para estudantes dos anos iniciais de sua escola? Essa atividade poderá ajudá-los a conhecer um pouco mais da cultura indígena. Para apoiar o desenvolvimento de diferentes habilidades de contação de histórias e para registrar esse momento, gravem as contações em vídeo.

GÊNERO	PÚBLICO	OBJETIVO	CIRCULAÇÃO
Lenda	Estudantes de anos iniciais da escola	Divulgar a cultura indígena por meio de uma contação de lendas	Roda de contação e canal de vídeos



PLANEJAMENTO E ELABORAÇÃO

- 1 Após se reunir com outros dois colegas da turma, pesquisem em livros ou em sites da Internet uma lenda indígena para contar.
- 2 Depois da leitura dos textos, selecionem uma das lendas. Atendem para que não haja conteúdos inadequados para a faixa etária de seu público.
- 3 Os integrantes do grupo devem conhecer bem a narrativa que será apresentada. Para isso, anotem os fatos narrados da lenda escolhida. Copiem o quadro a seguir no caderno para realizar essa tarefa.

SITUAÇÃO INICIAL	
DESENVOLVIMENTO	
DESFÉCHO	

- 4 É hora de organizar a apresentação e ensaiar. Sigam os seguintes passos.
 - Definam quem fará a voz do narrador e a de cada personagem.
 - Estabeleçam os recursos orais que serão utilizados para tornar a história mais emocionante: entonação acentuada de acordo com a emoção sentida, perguntas para o público, etc.
 - Leiam a história individualmente, muitas vezes, para memorizar os acontecimentos e adquirir segurança. Façam também leituras em voz alta, na frente de um espelho, para criar familiaridade com a postura e com os gestos próprios à leitura expressiva.
 - Mantenham a voz na intensidade adequada para que a plateia ouça.
 - Deem ênfase às passagens mais importantes da lenda a ser contada e criem suspense com expressões como *enquanto isso*, *assim*, *finalmente* e com pausas na narração.
 - Evitem o uso excessivo de expressões como *ai*, *tipo*, *né*, etc.
 - Além da voz, o corpo é um importante instrumento na interação com o público: procurem se expressar por meio de gestos e mantenham o olhar dirigido à plateia.

Não escreva no livro.

Fonte: Perassolo (2022, p. 74).

Em outras obras analisadas, o termo “indígena” também aparece vinculado ao campo da luta por direitos, especialmente a partir de referências à Constituição Federal de 1988. Nesses casos, destaca-se a mudança de paradigma nas relações entre o Estado e os povos indígenas, que passam de uma lógica de integração para uma perspectiva de reconhecimento e proteção de suas culturas, línguas e territórios. Ainda assim, mesmo nesses casos, persistem, nas obras, algumas marcas de generalização, como o uso do termo “cultura” no singular, o que pode obscurecer a diversidade étnica e cultural dos povos indígenas. No MP da coleção

“A Conquista Língua Portuguesa” (Beltrão; Santos, 2022) em uma orientação direcionada ao professor, a palavra “indígena” é usada em referência aos direitos desses povos inscritos na Constituição Federal de 1988. O texto também orienta para a garantia do direito de esses povos viverem de acordo com suas culturas e serem respeitados e protegidos.

Figura 7 – Recorte do MP com ocorrência do termo “indígena

Em **Atividades**, peça aos estudantes que observem o post publicado na página do Conselho Nacional de Justiça em uma rede social. Espere-se que percebam a utilização criativa das linguagens verbal e não verbal. Oriente uma conversa em sala de aula com base na seguinte pergunta: Por que é importante garantir os direitos e a cultura dos povos indígenas? Destaque que a lei garante a demarcação de terras e a proteção dos modos de vida das diferentes etnias em suas singularidades e que essa é uma forma de valorizar a cultura dos povos tradicionais e de manter seus conhecimentos vivos para as próximas gerações.

REALIZAÇÃO

Atividades

1. Comente com os estudantes que a Constituição Federal de 1988 é considerada um marco para os direitos indígenas no Brasil. Explique que o Estatuto do Índio, lei nº 6.001, de 1973, estabelecia que os indígenas deveriam ser integrados à sociedade brasileira, mas a Constituição passou a garantir o direito de os povos viverem de acordo com a sua cultura e serem respeitados e protegidos. Se julgar pertinente, explique que o Conselho Nacional de

Radical é o elemento principal da palavra, pois concentra seu significado básico. Dá-se o nome de **cognatos** ao conjunto de palavras formadas pelo mesmo radical. Exemplos: irresponsável / responsável

ATIVIDADES

1. a) O artigo garante aos povos indígenas o direito às terras que tradicionalmente ocupam e o respeito aos seus costumes, línguas, crenças e tradições.
1. b) Provavelmente, deixar claro que o Conselho Nacional de Justiça está atento aos direitos dos povos indígenas garantidos pela Constituição.

1. A imagem ao lado foi publicada na página do Conselho Nacional de Justiça, em uma rede social em 7 de fevereiro, data em que se comemora o Dia Nacional de Luta dos Povos Indígenas. Leia-a.

a) A postagem reproduz o artigo 231 da Constituição Federal Brasileira. Segundo esse artigo, o que é garantido aos povos indígenas?

b) Considerando que a postagem foi feita em uma rede social, o que se pode inferir sobre sua finalidade?

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). Dia Nacional de Luta dos Povos Indígenas. Brasília, DF, 7 fev. 2018. Facebook: cnj.official. Disponível em: www.facebook.com/cnj.official/post/184061151586392. Acesso em: 13 maio 2022.

2. a) A imagem pretende sugerir a ideia de que o povo indígena está atento e preparado para defender os seus direitos previstos pela Constituição Federal.

2. Além do artigo, a postagem reproduz a fotografia de um indígena do povo kaibi.

a) Que efeito de sentido a imagem do indígena, as pinturas em seu rosto e o enquadramento em que foi fotografado buscam produzir?

b) A quem essa postagem é dirigida? A toda a sociedade brasileira e, em especial, aos povos indígenas.

3. Na postagem, encontram-se as palavras derivadas a seguir.

reconhecidos – organização – originários – tradicionalmente – demarcá-las

3. a) **organização** – **originários** – **tradicionalmente**

a) No caderno, copie as palavras do quadro formadas pelo processo de derivação sufixal.

b) Agora, escreva, ao lado de cada uma, a palavra primitiva, isto é, a palavra da qual ela se originou. **Organização**: organizar; **originários**: origem; **tradicionalmente**: tradição.

c) Escreva duas palavras derivadas para cada uma delas e indique os sufixos empregados.

3. c) **organizado**, **organizador**; **original**, **originalidade**; **tradicional**, **tradicionalista**.

4. Agora, observe as demais palavras do quadro.

a) No caderno, identifique o processo pelo qual são formadas.

b) Quais são as palavras das quais elas se originaram, isto é, as palavras primitivas?

4. a) Ambas são formadas por derivação prefixal: prefixos re- e de-.

São as palavras **conhecer** e **marcar**.

216

Fonte: Beltrão e Gordilho (2022, p. 216).

Levando em conta a diversidade de sentidos produzidos pelo uso do termo “indígena” nas obras analisadas, pode-se afirmar que, embora sua adoção represente um avanço significativo em relação às nomenclaturas anteriores – principalmente em relação ao uso do termo genérico ‘índio’ –, ela não implica, por si só, uma transformação substantiva das formas de representação e de estereotipia. O que se evidencia, nos usos identificados do termo, é a constituição de um campo simbólico em disputa, no qual a renovação convive com permanências discursivas,

revelando, simultaneamente, avanços e limites na produção de novos sentidos sobre os povos indígenas.

5 POVOS ORIGINÁRIOS: TERRITÓRIO E ANCESTRALIDADE

A expressão “povo(s) originário(s)” foi utilizada 90 (noventa) vezes nas obras didáticas analisadas. Não foi identificado o uso dessa nomenclatura nas seguintes coleções: “Geração Alpha Língua Portuguesa” (Perassollo, 2022); “Jornadas Novos Caminhos Língua Portuguesa” (Delmanto; Carvalho; Chinaglia, 2022); “Araribá Conecta Língua Portuguesa” (Paiva, 2022). No livro da coleção “Teláris Essencial Português” (Trinconi; Bertin; Marchezi, 2022), por sua vez, a expressão ocorre uma única vez e está na primeira parte do MP, na seção “Ampliação de Informação ao Professor”, subseção “Diversidade e Cultura Indígena”. No livro da coleção “A Conquista Língua Portuguesa” (Beltrão; Gordilho, 2022), a expressão ocorre duas vezes. No da coleção “Metaverso Língua Portuguesa” (Barros; Mariz; Pereira, 2022), a expressão “povo(s) originário(s)” é utilizada 87 vezes.

Essa distribuição desigual quanto ao uso do termo indica que o lexema “originário” ainda está em processo de consolidação, diferentemente do termo “indígena”, já amplamente estabilizado, como foi possível perceber através das discussões que trouxemos na seção anterior. Ainda assim, sua presença, mesmo que pontual em algumas obras, revela um deslocamento importante no campo das representações dos povos indígenas brasileiros, na medida em que mobiliza um conjunto de sentidos que não se restringem à designação de um grupo social, mas também remetem a relações históricas, territoriais e políticas mais amplas.

Um dos sentidos associados com o uso desse termo, nas obras, é o de ancestralidade e pluralidade cultural dos povos originários, o que pode ser percebido, por exemplo, no excerto abaixo:

Figura 8 – Recorte do MP com a ocorrência da expressão “povos originários



Fonte: Barros, Mariz e Pereira (2022, p. 160).

Na figura, os quadros trazem imagens de crianças indígenas com adornos e pinturas corporais acompanhadas de legendas que indicam suas etnias de origem. Os enfeites e as pinturas corporais das crianças, nas imagens, são diferentes, pois cada traço possui uma significação única, que varia entre as diferentes culturas retratadas. O uso da expressão “povos originários”, nesse contexto, mobiliza, de um lado, um sentido conectado às ideias de pertencimento étnico e, de outro, também de pluralidade e ancestralidade, uma vez que são várias as etnias retratadas.

Esse tipo de representação, nas obras didáticas, coloca ênfase no fato de que o Brasil não possui apenas um povo originário e sim, uma pluralidade de povos, cada um com seu idioma e legado cultural específico. De acordo com o Censo do IBGE de 2022, o Brasil possui cerca de 1,7 milhão de indígenas autodeclarados, distribuídos entre 305 etnias.

Um dos sentidos mais fortemente associados com o termo ‘povos originários’, nas obras, não está tão vinculado à ideia de pluralidade e sim, de ancestralidade e pertencimento territorial. Ao afirmar que determinados povos são “originários” de uma terra, não se está apenas nomeando sua identidade, mas reconhecendo, em extensão, sua ancestralidade e, por consequência, também seu direito originário sobre esse território, conforme previsto no Artigo 231 da Constituição Federal. Assim, muito mais do que uma simples designação, quando usado dessa maneira, o termo opera como um marcador político, que vincula identidade, território e direito, contribuindo para a produção de uma representação mais alinhada às lutas contemporâneas dos povos indígenas.

Por exemplo, no recorte do livro *Metaverso* (Barros; Mariz; Pereira, 2022), reproduzido abaixo, observa-se o uso das expressões “povos originários” e “povos indígenas” em articulação com a temática dos direitos coletivos. O excerto reúne duas manchetes jornalísticas que abordam a luta pela demarcação de terras, enquanto o box “Atalho”, logo abaixo, apresenta uma explicação sobre esse processo, com base na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto do Índio. A noção de “sujeito coletivo de direito” evidencia que esses povos são titulares de direitos não apenas individualmente, mas enquanto coletividades, cuja organização social, política, econômica e cultural se estrutura de forma compartilhada. Desse modo, seus direitos ultrapassam a soma de garantias individuais, abrangendo dimensões coletivas, como a proteção de territórios, recursos naturais, línguas e o reconhecimento de suas instituições tradicionais.

Figura 9 – Recorte do MP com a ocorrência da expressão
“povos originários”



Fonte: Barros, Mariz e Pereira (2022, p. 169).

No Brasil, a Constituição de 1988 foi um marco importante para o reconhecimento desses direitos. Ela consagra, em seu artigo 231, o direito dos povos indígenas ao reconhecimento de suas terras e à sua organização social, estabelecendo que os territórios tradicionalmente ocupados por esses povos são de posse permanente. Além disso, a Constituição brasileira também reconhece o direito dos povos indígenas à sua cultura e à sua língua. Sobre o entendimento de sujeito coletivo de direito, Marés (2013, p. 122) indica que:

Em 1989, a Conferência Internacional da OIT aprovou a Convenção nº 169 que possibilita o entendimento de que os povos indígenas são sujeitos coletivos de direitos, com identidade étnica específica e direitos históricos imprescindíveis, além de definir os deveres e as responsabilidades dos Estados na sua salvaguarda.

O dispositivo constitucional, por meio dos Artigos 231 e 216, também reconhece as comunidades indígenas como sujeitos coletivos de direitos, tanto territoriais, quanto os direitos à diferença e à manutenção de suas formas

de vida. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu o prazo de cinco anos – a contar a partir da data de sua promulgação – para que todas as terras indígenas no Brasil fossem demarcadas. Contudo, até hoje, nenhum governo considerou a demarcação dessas terras como uma prioridade. Pelo contrário, os povos originários muitas vezes são vistos como barreiras ao desenvolvimento econômico e como obstáculos para grandes projetos de infraestrutura. Como consequência, a maioria das terras indígenas ainda não foi oficialmente demarcada, o que tem gerado conflitos e insegurança para centenas de comunidades indígenas em todo o Brasil. Nesse contexto, segundo Cardoso (2020, p. 64), “[...] pode-se dizer que a afirmação de que eles são povos originários traz, no seu bojo, a questão dos direitos – de modo especial ao território como um direito originário”. O autor complementa essa ideia, destacando que:

Os direitos originários incluem, assim, a vida em sua expressão singular – organização social, costumes, línguas, crenças e tradições – e a terra, espaço ocupado antes da composição das estruturas estatais que conhecemos. O reconhecimento do direito originário é crucial. Trata-se de um entendimento que respeita a pluralidade e que reconhece que os estados nacionais se sobrepuseram aos territórios destes povos (Cardoso, 2022, p. 64).

Assim sendo, a opção por expressões “povo(s) originário(s)” e “povo(s) indígena(s)”, nas obras didáticas analisadas, vai além de uma simples questão de nomenclatura, funcionando como uma ferramenta estratégica e política necessária na luta por reconhecimento e direitos territoriais. Ao ecoarem essa nomenclatura, as obras didáticas mais recentes tendem a legitimar, ainda que de modo indireto, as reivindicações formuladas pelos próprios sujeitos indígenas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz dos Estudos Culturais, este estudo permitiu perceber que as representações sobre povos indígenas constituem um campo de disputas simbólicas no qual identidades são continuamente negociadas e ressignificadas. As análises que trouxemos aqui evidenciam que, embora haja deslocamentos relevantes no modo de representar povos indígenas em obras didáticas mais recentes, em especial nas formas de nomeação e na incorporação de perspectivas mais alinhadas aos debates contemporâneos sobre os povos indígenas, ainda persistem representações ancoradas em estereótipos, baseadas em processos como a estereotipia

e a folclorização de narrativas indígenas (quando são apresentadas como lendas, por exemplo), a homogeneização cultural e a subordinação dessas culturas a uma identidade nacional unificadora, como se suas existências estivessem atreladas a um todo que os define e avaliza seu lugar de existência.

Por outro lado, também foi possível constatar, a partir das análises, que há uma ampliação cada vez mais frequente do uso de termos como “indígena”, “povos indígenas” e “povos originários”, acompanhado de reflexões críticas sobre o emprego do termo “índio”, o que sinaliza um alinhamento com produções acadêmicas e legislações recentes. Ao mesmo tempo, esse movimento também contribui para a afirmação identitária e política dos povos originários. Longe de se reduzir a luta por direitos a uma questão meramente semântica, a escolha dos termos utilizados para designar os povos originários implica modos distintos de reconhecimento. O emprego de “indígena” tende a reforçar sua condição de sujeitos coletivos de direito, portadores de formas próprias de organização social, vínculos territoriais e racionalidades orientadas pela coletividade. Trata-se, portanto, de uma escolha discursiva estratégica, que articula a presença indígena anterior à colonização europeia ao reconhecimento de seus direitos originários sobre os territórios.

As análises que apresentamos aqui também indicam que há, nos últimos anos, um investimento crescente na valorização da ancestralidade, ora limitada a um passado histórico, ora compreendida como um vínculo vivo e dinâmico que estrutura práticas, saberes e relações no presente. Esse vínculo conecta os sujeitos indígenas através de elos sociais, sustentando um saber vibrante e vital que nutre os laços comunitários, as identidades e os processos educativos de cada etnia.

Embora se evidenciem deslocamentos relevantes nas práticas de representação, a análise aponta como limite a ainda incipiente abertura para abordagens efetivamente interculturais. Isso sugere que, a despeito dos avanços no plano discursivo e representacional, persistem desafios na construção de diálogos mais horizontais entre diferentes matrizes culturais no espaço escolar.

Nesse sentido, as representações dos povos indígenas em livros didáticos configuram-se como um campo dinâmico de disputas simbólicas, no qual sentidos, identidades e formas de reconhecimento são continuamente negociados. Trata-se de um processo no qual os próprios povos indígenas intervêm de maneira cada vez mais ativa, por meio de múltiplas práticas de enunciação e criação, tensionando

enquadramentos estabilizados e afirmando a vitalidade e a contemporaneidade de suas existências culturais.

REFERÊNCIAS

BARROS, Fernanda Pinheiro; MARIZ, Luciana; PEREIRA, Camila Sequetto. *Metaverso Língua Portuguesa 7º ano: ensino fundamental anos finais*. São Paulo: FTD, 2022.

BELTRÃO, Eliana, SANTOS, Lúcia. *A conquista da Língua Portuguesa: 7º ano: ensino fundamental: 7º ano*. 1. ed. São Paulo: FTD, 2022.

BONIN, Iara Tatiana; GOMES, João Carlos Amilíbia. O que podemos aprender sobre os povos indígenas em apostilas de História/Ensino Médio do Sistema de Ensino Ser. *Teoria e Prática da Educação*, v. 16, p. 105-116, 2013.

BRASIL. Senado Federal. *Manual de comunicação Secretaria de Comunicação Social*. Brasília, DF: Senado Federal, 2023.

BRASIL. *Lei n. 11.645*, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 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”. Presidência da República, 2008.

CARDOSO, Maurício Alan de Freitas. “*Não me chame de ‘índio’ porque esse nome nunca me pertenceu*”: abordagens da temática indígena em livros didáticos de Linguagens e Tecnologias do Ensino Médio. 2022. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL (ULBRA), Canoas, 2022.

COSTA, Helouise. Um olhar que aprisiona o outro: o retrato do índio e o papel do fotojornalismo na revista O Cruzeiro. *Imagens*, Campinas, n. 2, p. 82-91, ago. 1994.

COSTA, Marisa Vorraber. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 37, p. 129-152, 2010.

DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. de; CHINAGLIA, Juliana Vegas. *Jornadas: novos caminhos: Língua Portuguesa: 7º ano*. 1. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico 2022: população e domicílios: primeiros resultados*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

HALL, Stuart. *Representation, cultural representations and signifying practices*. London: Thousands Oaks; New Delhi: Sage, 1997.

KRENAK, Ailton. As alianças afetivas. Entrevista a Pedro Cesarino. In: Ministério da Cultura. Bienal. Itaú. 32º *Bienal de São Paulo*: Incerteza Viva. 7 set-11 dez 2016 – Dias de estudo. São Paulo: Bienal São Paulo, 2016.

MARÉS, Carlos. Os povos indígenas e o direito brasileiro. In: MARÉS, Carlos; BERGOLD, Raul Cezar. *Os direitos dos povos indígenas no Brasil: desafios no século XXI*. Curitiba: Ed. Letra da Lei, 2013. p. 13-34.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). *Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. “Posso ser quem você é sem deixar de ser quem eu sou”. In: SESC. Departamento Nacional. *Educação em rede: culturas indígenas, diversidade e educação*. [volume 7]. Rio de Janeiro: Sesc; Departamento Nacional, 2019.

MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes; 1998. p. 7-38

OLIVEIRA, Teresinha Silva de. Olhares que fazem a “diferença”: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 22, p. 25-34, abr. 2003.

PAIVA, Andressa Munique (Org.). *Araribá Conecta Português 7º ano: ensino fundamental anos finais*. São Paulo: Moderna, 2022.

PERASSOLO, Isadora Pileggi (Org.). *Geração Alpha Língua Portuguesa 7º ano: ensino fundamental: anos finais*. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2022.

REIS, Maria de Fátima Sousa. *Histórias que se contam sobre Povos Indígenas: uma análise de representações em livros didáticos de história do ensino fundamental (4º e 5º ano)*. 2023. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Canoas, 2023.

LUIS, Aracy Lopes da Silva; GRUPIONI, Donizete Benzi. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília, MEC; MARI; UNESCO, 1995.

TELLES, Norma Abreu. *Cartografia brasilis, ou, esta história está mal contada*. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

THOMAS, Mariana Schnorr. *O que se pode aprender sobre as artes dos povos indígenas em dois livros didáticos de arte do ensino médio*. 2018. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Canoas, 2018.

THOMAS, Mariana Schnorr; BONIN, Iara Tatiana. O que ensinam livros didáticos de Artes do Ensino Médio sobre arte dos povos indígenas. *Roteiro*, v. 44, p. 1-28, 2019.

TRINCONI, Ana, BERTIN Terezinha, MARCHEZI, Vera. *Teláris essencial: Língua Portuguesa 7º ano*. São Paulo: Ática, 2022.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Os involuntários da pátria: elogio do subdesenvolvimento. *Caderno de Leituras*, [S. l.], v. 65, p. 1-9, 2017.

Sobre os autores:

Iara Tatiana Bonin: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora da Escola de Humanidades e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Integra a linha de pesquisa Formação, Políticas e Práticas em Educação, com ênfase em educação e relações étnico-raciais, povos indígenas e educação, ações afirmativas e perspectivas pluriepistêmicas. Integra a comissão coordenadora do Projeto Interinstitucional Baobá: Inspirações para o Enraizamento de Políticas Afirmativas em Programas de Pós-Graduação. Lidera o Grupo de Pesquisa Baobá: Perspectivas Interseccionais e Antirracistas, desenvolve pesquisa sobre políticas afirmativas na pós-graduação com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e integra o Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO/UFRGS). Participa da Red ESIAL, da Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina), e da rede temática de cooperação Comunicação, Cidadania, Educação e Integração (Red AMLAT). Também integra equipes de avaliação de obras literárias e didáticas do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). **E-mail:** itbonin@gmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7156-8849>

Edgar Roberto Kirchof: Pós-Doutor em Estética e Biossemiótica pela Universidade de Kassel (Alemanha). Doutor em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Mestre em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Graduado em Teologia pela Escola Superior de Teologia (EST). Graduado em Letras (Português/Alemão) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professor e pesquisador da Universidade de Caxias do Sul (UCS), atuando nos Programas de Pós-Graduação em Letras e em Educação e no curso de graduação em Letras. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Editor associado das revistas *Conjectura e Educação & Realidade*. Desenvolve pesquisas nas áreas de Teoria da Literatura, Semiótica, Estudos Culturais e Educação, com ênfase nas relações entre literatura, cultura digital e diferenças, especialmente nos campos da literatura infantil e juvenil, da literatura digital e das transformações contemporâneas da leitura, da escrita e da mediação cultural em ambientes digitais. **E-mail:** ekirchof@hotmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1072-2547>

Joelma Sá Figueiredo: Doutora em Educação pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Mestra em Letras pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Secretária executiva da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Professora de Língua Portuguesa e Literatura na Rede Pública Estadual do Pará, com atuação no Ensino Fundamental e Médio. Possui experiência nas áreas de Letras, com ênfase em Linguística, e no Ensino Superior. **E-mail:** jelmasafigueiredo@gmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0009-0004-7682-4580>

Recebido em: 07/05/2026

Aprovado em: 14/07/2026

