

O livro didático e a cultura indígena: possibilidades para o multiculturalismo em sala de aula

The textbook and indigenous culture: possibilities for multiculturalism in the classroom

Carla Giovana de Campos ^{1*}
Rafaela Cristine Merli ^{2**}

RESUMO: O artigo investiga como a temática indígena é apresentada em livros didáticos, com foco na coleção Singular e Plural, comparando as versões avaliadas pelo PNLD 2017 e 2024. Fundamentado em uma pesquisa bibliográfica e documental, o estudo observa avanços na inclusão de textos e de atividades que valorizam a diversidade cultural indígena, mas também identifica lacunas na abordagem qualitativa e na promoção de debates mais aprofundados. Com base em autores que defendem a educação multicultural (Sacristán, 2017; Apple, 2017; Krenak, 2019), o trabalho destaca a importância de livros didáticos que retratem os povos indígenas em sua pluralidade cultural, superando estereótipos e contribuindo para a formação de uma educação mais inclusiva, democrática e crítica.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Portuguesa. Livro didático. Educação multicultural. Povos indígenas.

ABSTRACT: This article investigates how indigenous themes are presented in textbooks, focusing on the collection Singular e Plural, comparing the versions evaluated by the PNLD 2017 and 2024. Based on bibliographic and documentary research, the study observes advances in the inclusion of texts and activities that value indigenous cultural diversity, but also identifies gaps in the qualitative approach and in the promotion of more in-depth debates. Based on authors who defend multicultural education (Sacristán, 2017; Apple, 2017; Krenak, 2019), the study highlights the importance of textbooks that portray indigenous peoples in their cultural plurality, overcoming stereotypes and contributing to the formation of a more inclusive, democratic and critical education.

KEYWORDS: Portuguese language. Textbook. Multicultural education. Indigenous peoples.

1 Introdução

A presença dos indígenas em solo brasileiro foi propositalmente ignorada por séculos, em função do interesse da classe dominante na apropriação de terras e na dificuldade de escravizar esses povos. Nesse sentido, houve um genocídio lento: senão por guerras, por desapropriação, fome, doenças, inanição, entre diversas outras formas de apagamento dos povos indígenas da história.

Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística Anísio Teixeira (IBGE), a população estimada dos povos originários no Brasil passava de 3.000.000. Atualmente, de acordo com a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), a suposição é

^{1*} Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3304-8938>. E-mail: prof.carlagc@gmail.com.

^{2**} Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7813-3338>. E-mail: rafaela.cristine.merli@uel.br.

de que haja cerca de quase 818.000 indígenas em solo brasileiros computados no censo de 2010. Isso representa cerca de 0,5% da população brasileira carregada de cultura própria, incluindo costumes, língua, gestos, alimentação, música etc. Um mundo rico e diverso que não nos é apresentado na escola.

Decorrente de anos de luta pela inclusão social, reconhecimento de direitos sociais, movimentos para que sejam (re)conhecidos como os povos originários que carregam consigo toda uma história para muito além da colonização, os indígenas vêm conquistando seu lugar, ressignificando sua história, marcando seu espaço e sua identidade diante de um povo que ainda tem na memória o “índio” como o selvagem encontrado pelos portugueses.

É importante compreender que o reconhecimento da diversidade nos leva a uma sociedade mais justa, democrática, baseada em uma Educação que promova a equidade, os direitos para todos e todas, a tolerância e o pensamento crítico.

Nesse sentido, concebendo a sociedade como um espaço de construção e de representatividade plural, entendendo a Educação como um espaço privilegiado e transformador para a formação da consciência cidadã, capaz de problematizar e ser libertária/dora dos estigmas que ainda estereotipam o outro. Nesse cenário, pensando o Livro Didático (doravante LD) como um material que, muitas vezes, é o único livro a que professores e alunos têm acesso, surgiram as seguintes perguntas de pesquisa: como a temática indígena é apresentada pelo LD? O trabalho proposto pelo manual, contribui para formação da consciência cidadã livre de estereótipos?

Para responder a essas questões, este trabalho tem por objetivo, a partir das orientações curriculares nacionais, observar como a temática indígena, apontada pela Lei 11.645/08³, é apresentada em duas coleções de Livros Didáticos dos anos finais do Ensino Fundamental da Coleção Singular e Plural, da Editora Moderna. Para isso, estabelecemos como objetivos específicos:

I - verificar se há nos livros da coleção Singular & Plural a presença de unidades, capítulos ou textos que discutam a temática indígena;

II - comparar como a temática dos povos indígena é apresentada em duas versões da mesma coleção, uma anterior à BNCC e avaliada pelo PNLD 2017 e outra posterior à BNCC, já avaliada pelo PNLD 2024;

III- analisar uma proposta de atividade feita pelo LD, que tenha como centro a temática indígena.

³ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em 01 mar. 2025.

2 Pressupostos teóricos

Pensar os povos originários brasileiros, os indígenas, é um grande passo de reconhecimento sobre nossa própria história. Além disso, esses povos, mesmo diante de tantas lutas, não obstante necessitam de muito reconhecimento perante a sociedade, que, em grande parte, ainda mantém a ideia do silvícola, do selvagem que não gosta de trabalhar e não tem interesse nos estudos, por exemplo. Entretanto, os indígenas carregam consigo “sua potência, sua diversidade, sua pluralidade” (Krenak, 2019, p. 23). Tratam-se de povos que têm uma história carregada de lutas a ser compartilhada, além de possuírem uma cultura rica, material e imaterial, a partir de uma diversidade étnica (Krenak, 2019; Silva; Costa, 2018).

Entendemos, dessa forma, que o reconhecimento das etnias indígenas presentes no Brasil é de extrema importância para que os estereótipos ainda correntes sobre esses povos sejam desfeitos, promovendo, assim, o respeito, a empatia, a inclusão e a divisão correta de terras, sejam condições primordiais para a sobrevivência dos indígenas e sua convivência em sociedade.

Para que esses propósitos sejam atingidos, primeiramente, faz-se necessário o entendimento acerca do cotidiano cultural material e imaterial para os indígenas. Para Silva e Costa,

A vida indígena está calcada, portanto, numa construção em que se encontram integrados o profano, o sagrado, o simbólico e o sobrenatural. Nesse enlace exercem mútua influência e alinham-se no conceito de cosmogonia. Suas práticas cotidianas são elaboradas com fios que, unidos, formam um único tecido, isto é, não se acham fragmentadas em sociais, econômicas, políticas e/ou religiosas. Simultâneas, as práticas cotidianas indígenas formam um conjunto de normas estabelecidas pela sociedade e estão vinculadas a uma dinâmica cultural específica à sua história (Silva; Costa, 2018, p. 64).

Apreender o sentido dessa fruição estética por parte dos indígenas é fundamental para que se compreenda a sensibilidade cultural de suas etnias, tanto dentro quanto fora das aldeias. Por isso, acreditamos que a Educação é o passo fundamental para que aconteça o processo de ensino e aprendizagem capaz de transformar cidadãos por meio de conteúdos e de referências culturais, contextos sociopolíticos, levando ao chão da escola um cenário multicultural, desengessando um currículo hegemônico, dominante, o qual segrega povos e raças que não pertençam à classe dominante.

Apple (2017) nos faz questionar o quanto o comprometimento com uma educação digna, que se oponha ao engessamento curricular — marcado por ataques a conteúdos multiculturais

críticos, cortes orçamentários e total desrespeito às políticas voltadas aos professores —, “tem um papel substancial a exercer no desafio a essa situação e na construção de uma sociedade que reflita valores menos egoístas, mais sociais e emancipatórios” (Apple, 2017, p. 11). Reforçamos que para nós, a educação é o motor que impulsiona as mudanças sociais e a formação de identidades que mobilizem movimentos empáticos, solidários e transformadores.

Entretanto, um currículo, que abrange o multiculturalismo, depende de prática pedagógica construída culturalmente, pois é ele que determina aquilo que deve ou não ser ensinado nas escolas. Para Sacristán (2017), o currículo é muito mais que um documento orientador, trata-se de uma práxis, estando no nível do discurso. Conforme esse autor, “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através [sic] deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado.” (Sacristán, 2017, p.16-17).

Enquanto documento, o currículo traz os conteúdos formativos julgados necessários pela classe dominante para o aprendizado em determinado contexto. Por essa razão, ele é considerado engessado e destaca-se a necessidade de mudanças em suas diretrizes, pois carrega valores e conjecturas pertencentes a uma determinada parcela da sociedade e não a toda a população, especialmente aos segregados. A esse respeito, Sacristán (2017) visualiza a possibilidade de se trabalhar o currículo nas escolas como um espaço privilegiado para a troca entre ideias e valores, enfatizando “adequadamente os conteúdos, [...] como linha de conexão da cultura escolar com a cultura social. [...] Sendo relação teoria-prática em nível social e cultural [...]” (p.53).

A partir dessa compreensão, se o currículo trata da relação teoria-prática em nível social e cultural e essa relação é fundamental para que o processo de aprendizagem seja efetivo de forma consciente e transformadora, então o multiculturalismo é uma perspectiva que visa romper com essa tendência homogeneizadora e padronizadora estabelecida pela parcela dominante da educação. Assim, as ideias de educação e de cultura não podem estar desassociadas, pois, conforme Candau (2013, p. 13), “não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa.”

Soma-se, ainda a essa concepção, o fato de que é na escola que diversas culturas se entrecruzam por meio da socialização, fazendo do multiculturalismo presença perene. Assim, cabe à escola fomentar essa socialização com o intuito de promover as diversas identidades culturais, a pluralidade e a diferença, no sentido de reforçar o multiculturalismo e não o apagamento das inúmeras manifestações culturais, pois “a nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do ‘outro’ ou por sua escravização, que também é uma forma

violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do ‘outro’ também se dão no plano das representações e do imaginário social” (Candau, 2013, p. 17).

Nesse caso, pensar o “outro”, o indígena, implica repensar nossa própria história e formação histórica, pois, dessa forma, é possível refletir sobre a construção social pela qual passamos e como socioculturalmente negamos ou silenciemos os povos originários, integrando-nos à cultura hegemônica. Tais questionamentos podem ser feitos, refeitos, ampliados e provocados no ambiente escolar.

A Lei 11.645/08 representa um marco na educação brasileira ao determinar a obrigatoriedade do estudo das histórias e das culturas indígenas e afro-brasileiras em todos os níveis e modalidades de ensino. Essa legislação reflete, por tanto, o compromisso de reconhecer e valorizar a diversidade cultural do Brasil, promovendo uma educação que supere preconceitos históricos e contribua para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

No entanto, a efetivação desse direito depende diretamente de como o currículo é estruturado e implementado nas escolas. Isso dito, pois, conforme apontado por Sacristán (2017), o currículo é mais do que um simples documento orientador; ele é uma práxis, uma expressão concreta das escolhas educacionais que refletem os valores e os interesses predominantes em determinada sociedade. Dessa forma, ao incluir a temática indígena de maneira transversal e não esporádica, o currículo pode atuar como um agente de transformação social, desafiando estereótipos e promovendo a pluralidade cultural.

Porém, segundo Santomé (1995), muitas vezes o currículo escolar adota uma abordagem “turista” em relação à diversidade cultural, abordando as temáticas de maneira superficial e pontual, ou mesmo estereotipadas e distorcidas, sem integrá-las de forma contínua e aprofundada ao processo de ensino-aprendizagem. Para evitar essa limitação, é necessário que os temas relacionados aos povos indígenas sejam articulados não apenas em momentos específicos, mas permeiem as diversas áreas do conhecimento, dialogando com disciplinas como História, Geografia, Artes e Língua Portuguesa.

Assim, o alinhamento do currículo à Lei 11.645/08 exige a construção de práticas pedagógicas que promovam a valorização das culturas indígenas enquanto parte integrante e viva da identidade nacional. Isso implica não apenas trabalhar a história desses povos, mas também suas contribuições atuais, seus desafios e suas lutas por direitos, como a demarcação de terras e a preservação cultural.

Por fim, ao incorporar essas questões no currículo, as escolas garantem o cumprimento do direito dos alunos a uma educação multicultural e crítica, como previsto pela Lei. Mais do que atender a uma exigência legal, essa prática educacional contribui para a formação de

cidadãos conscientes de sua história e preparados para atuarem em uma sociedade plural e democrática. Assim, o currículo deixa de ser um instrumento de reprodução de desigualdades e torna-se um meio para a promoção da equidade e do respeito à diversidade.

2.1 O Livro Didático

O LD, primo-pobre da literatura e rico das editoras (Lajolo; Zilberman, 1999), faz parte de um ramo do mercado editorial em constante crescimento. Isso, pois é essencial às escolas e disseminado e financiado pelos programas governamentais. Ele é construído a partir da organização de diferentes gêneros discursivos, que veiculam determinadas ideias, com o objetivo de transmitir conhecimentos específicos. Desse modo,

os livros didáticos têm o poder de representar pessoas, costumes, posturas e valores contribuindo para a crença de que determinados costumes, posturas ou ações estão “certas” ou “erradas”, dentre outros aspectos que transitam ideologicamente pelas páginas destes materiais nas escolas, exercendo influências sob os alunos e, consequentemente, contribuindo para a formação dos cidadãos (Fonseca; Miguel, 2018, p.42).

A veiculação de conhecimentos e saberes no LD distribuído dentro da instituição escolar, atribui a eles um caráter legitimador. Desse modo, esse material configura-se como um instrumento em potencial para a manutenção ou não das ideologias dominantes, uma vez que “a ideologia é mais efetiva quando sua ação é menos visível” (Fairclough, 1989, p. 85).

Por tudo isso, o LD “[...] é um artefato cultural, isso é, suas condições sociais de produção, circulação e recepção estão definidas com referência a práticas sociais estabelecidas na sociedade” (Martins, 2006, p.124). Pode-se dizer ainda que os LD disponíveis no mercado funcionam também como um reflexo da sociedade, sendo capaz de conservar valores ou preconceitos ou, ainda, atuar como um mecanismo de transformação social, ao alinharem-se com os estudos críticos, aos debates contemporâneos e às demandas da sociedade atual, tendo assim, grande responsabilidade na formação da criticidade dos alunos. Dessa forma, o LD também,

[...] é poderosa fonte de conhecimento da história de uma nação, que, por intermédio de sua trajetória de publicações e leituras, dá a entender que rumos seus governantes escolheram para a educação, desenvolvimento e capacitação intelectual e profissional dos habitantes de um país (Lajolo; Zilberman, 1999, p.121).

Como é possível perceber pela citação acima, o LD, por sua natureza, não apenas transmite conhecimentos, mas também carrega consigo uma carga ideológica que pode fortalecer ou desafiar as normas sociais e culturais dominantes. Sua função vai além da simples difusão de informações; ele atua como um mediador entre o conhecimento e os estudantes, influenciando a maneira como os alunos percebem o mundo ao seu redor e o papel das diferentes culturas e grupos sociais. Ao representar certas visões de mundo, os livros didáticos podem moldar a visão de uma sociedade coerente ou, ao contrário, promover a pluralidade e a diversidade.

Esse poder de representação e mediação é particularmente evidente quando se trata de temas como cultura indígena. Segundo Fonseca e Miguel (2018), os livros didáticos têm o poder de transmitir normas e valores que são importantes para a formação da cidadania, influenciando diretamente o entendimento dos alunos a respeito das questões de identidade cultural, pertencimento e direitos. Da mesma forma como uma cultura indígena é representada, ou muitas vezes negligenciada, pode fortalecer estereótipos ou promover uma visão mais inclusiva e crítica.

Essa ausência da diversidade cultural, das minorias étnicas nos Livros didáticos, nas palavras de Santomé (1995), de modo consciente ou inconsciente, pode também ser uma ferramenta de perpetuação da discriminação e do racismo, “especialmente através [sic] dos silêncios que são produzidos em relação aos direitos e características de comunidades, etnias e povos minoritários e sem poder” (p.169).

Nesse sentido, o LD se torna uma ferramenta de grande responsabilidade na formação da cidadania crítica e na construção de uma sociedade que valoriza a diversidade. Para Santomé (1995, p.170-171), o discurso educacional deve permitir “que as crianças de etnias oprimidas, assim como as dos grupos dominantes, possam compreender as interrelações entre os preconceitos, as falsas expectativas e as condições infra-humanas de vida das populações marginalizadas com [sic] as estruturas políticas, econômicas e culturais dessa mesma sociedade”.

Nessa perspectiva, o LD tem o potencial de ser um agente de transformação social, alinhado-se a uma abordagem pedagógica que busca representar de forma justa e fiel todas as culturas, sem marginalizar ou estigmatizar determinados grupos. Isso posto, ao se envolver com debates contemporâneos e desafios sociais, como a questão indígena, o LD pode contribuir para a construção de uma educação mais inclusiva, reflexiva e capaz de fomentar o respeito às diferenças culturais, promovendo a cidadania em sua forma mais ampla e democrática.

3 Metodologia

Esta investigação configura-se como uma pesquisa bibliográfica, qualitativa e de cunho interpretativista. Segundo Knechetel (2014), a pesquisa qualitativa preocupa-se com os processos sociais, considerando motivações, crenças, valores e representações das relações sociais. Já para coleta e análise de dados, pautamo-nos na pesquisa descritivo-bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa. Realizamos uma leitura prévia da coleção, seguida de uma leitura para seleção dos dados de análise. Assim, reconhecemos, nos livros, os capítulos com temáticas referentes às questões das culturas dos povos indígenas.

Selecionamos como material de investigação a coleção Singular e Plural, de autoria de Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart, 2018, destinada às séries do Ensino Fundamental II, segunda mais adotada no PNLD 2017. Fato esse que referenda sua ampla circulação pelas escolas públicas do país.

Falamos, a partir de pesquisadores como Santomé (1995); Lajolo e Zilberman (1999); Martins, (2006); Candau (2013); Street (2014) e; Fonseca e Miguel (2018) do LD como um suporte que, em teoria, serve como orientação para o professor e um guia para que o aluno acompanhe seu processo de aprendizagem; mas, que define currículos e perpetua valores e visões de mundo. Sendo assim, o uso do LD, se bem manuseado, pode trazer benefícios tanto para o educador quanto para o educando.

Ademais, realizamos a análise da Coleção Didática do LD, nosso suporte de estudo, a fim de melhor entendermos a construção da coleção a partir do multiculturalismo, utilizando como princípios teóricos autores como Sacristán (2017) e; Apple (2017); Silva e Costa (2018) e; Daniel Munduruku (2022). Para tanto, nossa análise seguiu o seguinte percurso:

- (i) verificação da presença da temática dos povos indígenas nas duas versões da coleção;
- (ii) elaboração de um comparativo entre a abordagem do tema entre as versões do LD analisadas pelo PNLD 2017 e pelo PNLD 2024;
- (iii) discussão de uma das atividades propostas pelo material, em que um grupo de rap indígena é apresentado para trabalhar a diversidade cultural e o gênero reportagem aos alunos.

E, por fim, nossas considerações finais acerca das observações realizadas, buscando observar se os indígenas estão sendo retratados dentro de sua diversidade cultural, sua identidade e não a partir de uma esfera histórica passada que apaga sua coletividade e diversidade.

4 Resultados

Nesta seção, apresentamos a visão geral da temática das culturas indígenas na Coleção, bem como um comparativo entre as versões avaliadas pelo PNLD 2017 e pelo PNLD 2024. Ambas as versões da coleção se organizam em quatro unidades, cada uma com três capítulos. O primeiro capítulo aborda leitura e produção; o segundo, práticas de literatura; e, o terceiro, estudos linguísticos e gramaticais.

Em um primeiro momento, fizemos leitura geral dos livros, explorando e familiarizando-nos com o material, para, em seguida, desenvolvermos um trabalho mais atento e apurado em busca da temática dos povos indígenas. Para isso, fizemos um levantamento, a partir do sumário dos livros, de unidades ou de textos que suscitam o debate da temática.

Assim, apresentamos, inicialmente, o resultado do levantamento feito na edição avaliada pelo PNLD 2017, que pode ser observado no quadro abaixo.

QUADRO 1 - Temática das culturas indígenas na Coleção Singular e Plural - PNLD 2017

Livro	Unidade e capítulo	Texto
6º ano	Unidade 1 Capítulo 2: Histórias (re)vividas — lembrar, relatar e narrar Unidade 4 Capítulo 10: Espaços de divulgação científica	Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória, de Daniel Munduruku Anhanguera, abacaxi, Tietê: a contribuição das línguas indígenas para o português que falamos hoje
7º ano	Unidade 1 Capítulo 1: A diversidade cultural nas preferências musicais	Quem são os Brô MC’s, primeiro grupo de rap indígena do Brasil, de Beatriz Montesanti
8º ano	Unidade 2 Capítulo 4: Retratos de adolescências	Adolescentes e jovens indígenas identificam e apresentam soluções para os problemas e desafios de suas etnias, de Unicef
9º ano	-	-
Capítulo - leitura e produção; Capítulo - práticas de literatura; Capítulo - estudos linguísticos e gramaticais.		

Fonte: As autoras

Como foi possível identificar, a temática da cultura indígena está presente nos livros do 6º, 7º e 8º ano da Coleção. Nesses três livros, trata-se de um debate proposto dentro de uma temática maior, que não necessariamente a dos povos originários, que se configura como o objeto de estudo. Por partes, no livro do 6º ano, o Capítulo 2 - Histórias (re)vividas — lembrar, relatar e narrar, da Unidade 1, apresenta a leitura do texto “Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória”, do autor indígena Daniel Munduruku, para trabalhar a leitura literária de

relatos de memória. Enquanto, no Capítulo 10 - Espaços de divulgação científica, da Unidade 4, os alunos devem fazer a leitura da matéria “Anhanguera, abacaxi, Tietê: a contribuição das línguas indígenas para o português que falamos hoje” para uma apresentação de seminário, gênero trabalhado na unidade. Já o livro do 7º ano, por sua vez, apresenta a leitura e a discussão da reportagem “Quem são os Brô MC’s, primeiro grupo de rap indígena do Brasil, de Beatriz Montesanti”, no Capítulo 1 - A diversidade cultural nas preferências musicais, da Unidade 1, para desenvolver a produção do gênero reportagem. Enquanto o livro do 8º ano propõe a leitura do texto “Adolescentes e jovens indígenas identificam e apresentam soluções para os problemas e desafios de suas etnias, de Unicef”, na Unidade 2, do Capítulo 4 — Retratos de adolescências, para a produção do gênero infográfico.

Destacamos que o livro do 9º ano é o único da coleção a não propor algum debate voltado às questões dos povos originários, mantendo somente o trabalho com a cultura afro-brasileira, no Capítulo 8 - Africanidades, poesia e ritmo na música brasileira. Essa ausência pode ser explicada por uma nova demanda proveniente do fim do ciclo que os estudantes vivenciam e que demanda atenção às questões que despertam a ansiedade na adolescência. Assim, a temática abre espaço para questões como *Fake news* e desinformação, Corrupção, Adolescência e sexualidade, o Final do Ensino Fundamental e expectativas para o Ensino Médio.

Assim, na edição aprovada pelo PNLD 2017, a coleção possui, ao todo, entre os 48 capítulos que compõem os livros de 6º a 9º ano, somente quatro textos que provocam a reflexão sobre os povos indígenas. A presença pequena frente a diversidade desses povos, caracteriza o que Santomé (1995) chama de currículo turista, uma vez que a proposta de debate ocorre de modo esporádico e espaçado no LD.

Já o levantamento feito na edição avaliada pelo PNLD 2024 foi sintetizado no quadro a seguir. Nele, estão destacados em negrito os itens acrescentados nesta versão do LD.

QUADRO 2 - Temática das culturas indígenas na Coleção Singular e Plural - PNLD 2024

Livro	Unidade e capítulo	Texto
6º ano	Unidade 1 Capítulo 1: Informação e opinião: o campo jornalístico em foco Capítulo 2: Histórias (re)vividas — lembrar, relatar e narrar Unidade 4 Capítulo 10: Espaços de divulgação científica Capítulo 11: Quando a palavra ganha vida no palco – leitura de textos teatrais	Crianças indígenas são retratadas em exposição fotográfica no Acre Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória, de Daniel Munduruku Anhanguera, abacaxi, Tietê: a contribuição das línguas indígenas para o português que falamos hoje Box Vale a pena ler e ver! sobre peça teatral Meu vô Apolinário
7º ano	Unidade 1 Capítulo 1: A diversidade cultural nas preferências musicais Unidade 4 Capítulo 10: Meio ambiente e participação política	Quem são os Brô MC's, primeiro grupo de rap indígena do Brasil, de Beatriz Montesanti Box Vale a pena ler e ver! - “A gente vive na natureza; sem ela morremos”
8º ano	Unidade 2 Capítulo 4: Retratos de adolescências Unidade 4 Capítulo 10: Preconceitos e desigualdades	Adolescentes e jovens indígenas identificam e apresentam soluções para os problemas e desafios de suas etnias, de Unicef Fotógrafa indígena Pi Suruí combate estereótipos e celebra conquistas, de Felipe Corona
9º ano	Unidade 4 Capítulo 9: Períodos compostos por subordinação III	Saberes das crianças Yanomami
Capítulo - leitura e produção; Capítulo - práticas de literatura; Capítulo - estudos linguísticos e gramaticais.		

Fonte: As autoras

Na edição do LD avaliada pelo PNLD 2024, a coleção Singular e Plural ampliou os textos e discussões que, de algum modo, perpassam pela temática dos povos indígenas. Se antes ela estava presente por meio de cinco textos, na nova versão os LD apresentam o dobro de leituras. Ainda, em todos os livros, a questão dos povos indígenas permanece como um debate proposto dentro de uma temática maior.

Destacamos que os textos existentes na versão analisada pelo PNLD 2017 permanecem presentes, mas o debate foi ampliado, principalmente nos livros do 6º e 8º ano. Isso, pois, no material do 7º ano a inserção foi apenas de um pequeno box com sugestão para um documentário, como é possível observar no recorte abaixo.

Figura 1 - Box Vale a pena ler e ver! - “A gente vive na natureza; sem ela morremos” - 7º ano

Vale a pena ler e ver!

“A gente vive na natureza; sem ela morremos”

Poyowari Piyãko é um jovem brasileiro que nasceu e vive na aldeia Apiwtxa, onde está o povo indígena Ashaninka. A aldeia fica no estado do Acre, às margens do Rio Amônia, perto da fronteira do Brasil com o Peru. O jovem indígena integra o Núcleo de Cidadania de Adolescentes (NUCA), ligado ao município de Marechal Thaumaturgo. O NUCA é uma iniciativa do Selo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), cuja finalidade é promover a organização dos adolescentes em redes, a partir de seus municípios, para discutirem questões de suas localidades, conhecer e reivindicar seus direitos junto às autoridades.

Conheça a história de Poyowari Piyãko, na luta em defesa do meio ambiente, em sua região. Acesse a página do UNICEF Brasil (disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/historias/temos-que-replantar>, acesso em 8 jul. 2022) e conheça:

1. A história do jovem indígena em defesa do meio ambiente, lendo o texto e assistindo ao documentário curta-metragem, disponível na página da instituição.
2. O ensaio fotográfico que destaca o jovem e a região em que mora, feito pelo fotógrafo Alécio César.



Fonte: Figueiredo; Balthasar, 2022b p.223

Outro ponto de mudança na versão analisada pelo PNLD 2024, foi a inclusão de um texto para discussão do tema no livro do 9º ano, que antes não apresentava qualquer menção à temática. Dessa vez, o material apresenta, em um capítulo de estudos linguísticos e gramaticais, a leitura do artigo Saberes das crianças Yanomami.

Trata-se de uma ampliação importante, considerando a ausência na versão anterior do material, mas ainda superficial. Isso, pois o texto é apresentado como pano de fundo para o trabalho com a gramática. Quanto à temática dos povos indígenas, o LD faz somente um questionamento, que pode ser observado a seguir.

Figura 2 - Atividade para discussão - 9º ano

Converse com a turma

- Por que flechar é uma habilidade importante para os meninos yanomami, a ponto de ser algo aprendido desde os primeiros anos de vida?

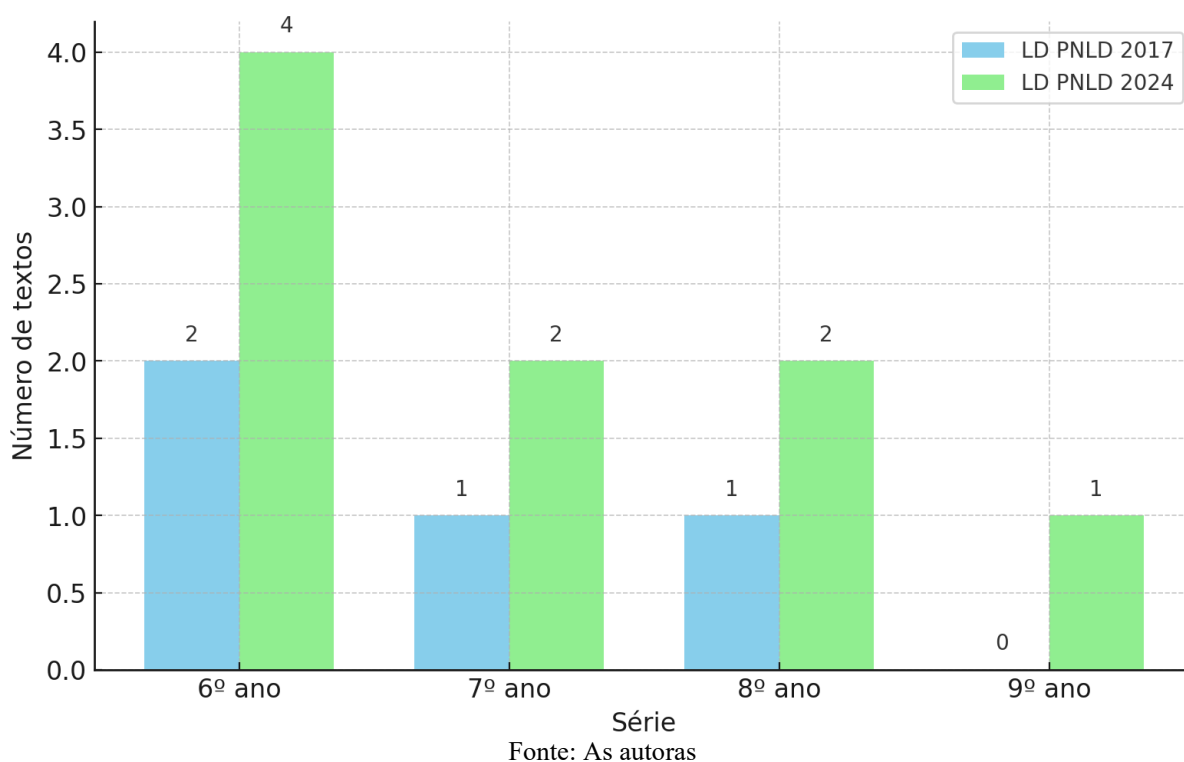
Fonte: Figueiredo; Balthasar, 2022d p.191

Assim, novamente, o livro do 9º ano é o único da coleção a não propor algum debate qualitativo voltado às questões dos povos originários. Como já apontado sobre a edição anterior do material, essa ausência parece ser em detrimento de questões consideradas de maior demanda para o futuro ingressante no Ensino Médio.

Por sua vez, na edição aprovada pelo PNLD 2024, a coleção possui, ao todo, entre os 48 capítulos que compõem os livros de 6º a 9º ano, somente nove textos que provocam a reflexão sobre os povos indígenas, com cinco excertos adicionados à edição anterior. Apesar dos acréscimos, ainda observamos um currículo turista (Santomé, 1995).

A seguir, apresentamos um quadro comparativo entre as edições da coleção Singular e Plural avaliadas pelo PNLD 2017 e PNLD 2024, destacando o número de textos que abordam a temática indígena em cada versão. A análise busca evidenciar a evolução na inclusão de conteúdos que tratam da diversidade cultural e dos povos originários, refletindo as mudanças no material didático ao longo do tempo, especialmente após a implementação das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

GRÁFICO 1 - Presença de textos com a temática indígena na Coleção Singular e Plural



Como mostrado no gráfico, a coleção revisada pelo PNLD 2024 apresenta um aumento significativo na quantidade de textos que abordam a temática indígena, passando de 4 textos na edição de 2017 para 9 textos na nova versão. Essa ampliação indica um avanço na tentativa de promover uma educação mais inclusiva e representativa das culturas indígenas, embora ainda haja a necessidade de aprofundar as discussões sobre a atualidade e os desafios enfrentados por essas comunidades no Brasil e mobilizá-la com mais frequência, a fim de que o currículo deixe de ser turista e passe a ser assíduo quanto à promoção do debate do multiculturalismo, em especial no tocante aos povos originários.

A presença dos temas indígenas no LD também dialoga com a perspectiva de Apple (2017), que defende a educação como um espaço para desafiar estruturas de poder e para promover valores emancipatórios. Apesar dos avanços quantitativos na abordagem da temática

indígena no PNLD 2024, o material ainda não explora plenamente o potencial transformador da educação. Por exemplo, embora atividades como as que envolvem reportagens sobre jovens indígenas fomentem a empatia, elas poderiam ser mais incisivas ao abordar questões políticas e sociais contemporâneas, como a luta pela demarcação de terras e o enfrentamento ao racismo estrutural. Essas lacunas indicam a necessidade de práticas pedagógicas mais intencionais e críticas.

Nesse sentido, é fundamental analisar como essas temáticas são operacionalizadas nas atividades propostas, observando se elas realmente provocam rupturas nos discursos hegemônicos ou apenas reproduzem uma abordagem superficial da diversidade. É com esse intuito que se justifica a escolha da atividade do 7º ano para análise mais detalhada a seguir.

A atividade em questão foi selecionada do LD aprovado pelo PNLD 2024 do 7º ano, no Capítulo 1: A diversidade cultural nas preferências musicais, a partir do texto “Quem são os Brô MC’s, primeiro grupo de rap indígena do Brasil, de Beatriz Montesanti”. O capítulo trabalha as práticas de leitura e produção de textos jornalísticos, em específico para a produção de uma reportagem. Para isso, são propostas leituras e discussões sobre gêneros e preferências musicais.

De acordo com o manual do professor, esse enfoque

possibilitará abordar a diversidade cultural, levando os(as) estudantes a se posicionarem diante da necessidade e importância de promover um ambiente cultural diverso e múltiplo, por meio da empatia, do respeito ao outro, fundamentais para o estabelecimento de uma cultura da paz. Nesse sentido o capítulo contempla os temas contemporâneos transversais relacionados ao tema multiculturalismo (Figueiredo; Balthasar, 2022d, p.14).

Assim, após a leitura e a realização de atividades centradas em gráficos, infográficos e três reportagens, o LD apresenta o texto “Quem são os Brô MC’s, primeiro grupo de rap indígena do Brasil”.

Figura 3 - Atividade para discussão do texto “Quem são os Brô MC’s, primeiro grupo de rap indígena do Brasil”

Atividade 1 – Por dentro da reportagem: a voz do repórter e a seleção das fontes das informações

A esta altura de nosso percurso, você já deve ter percebido que os ritmos musicais são tão diversos quanto nós e nossa cultura. Que tal ampliar um pouco mais seu repertório com mais um exemplo da nossa **diversidade cultural**?

Você vai ler uma última reportagem que apresenta um cenário musical muito rico e uma banda de *rap* muito especial, os Brô MC’s.

Fonte: Figueiredo; Balthasar, 2022d, p.24

Ao professor, o manual orienta que a leitura ideal do texto seria realizada na internet, de modo que os estudantes tenham acesso aos cliques mencionados e *links* presentes no texto. Além disso, o LD sugere ao docente que, antes da leitura, questione aos alunos sobre “qual imagem eles(as) têm do povo indígena e como acreditam que sejam os(as) jovens das diversas aldeias brasileiras” além de “como seria o dia a dia desses(as) jovens e de que tipo de atividades sociais e culturais eles(as) possivelmente participam” (Figueiredo; Balthasar, 2022d, p.24).

Na sequência, as orientações apontam para a necessidade de estimular as discussões em torno da noção de pluralidade cultural e do respeito às diferenças, chamando a atenção para as minorias étnicas brasileiras, o conceito de cultura e da sua heterogeneidade. Por fim, o texto sugere ao professor

[...] ampliar as discussões em momento propício e pedir aos(as) estudantes que desenvolvam pesquisa sobre a questão dos povos indígenas no Brasil e em outras regiões. Peça que tragam exemplos de jornais e revistas para que promovam uma discussão sobre os pontos de tensão culturais vividos pelos povos indígenas principalmente, diante de uma dinâmica de poder e conflitos sobre suas terras, que fundamentam discursos e políticas públicas (Figueiredo; Balthasar, 2022d, p.24).

Depois da proposta, as orientações direcionam-se ao trabalho com o gênero textual e com a multimodalidade. O manual, entretanto, chama a atenção para a percepção da união entre a tradição indígena e a cultura hip-hop, e para as letras das canções, sugerindo que o professor

Converse com os professores de Ciências Humanas e de Arte sobre a possibilidade de planejarem uma roda de conversa com uma abordagem interdisciplinar do videoclipe Koangagua. BRÔMC'S. Koangagua. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IBafJlZxT6s>. Acesso em: 27 abr. 2022. Promova discussões sobre diversidade cultural, valorizando identidades e interculturalidades (Figueiredo; Balthasar, 2022d, p.25).

De modo geral, o manual do professor orienta que, além da leitura do texto, os alunos sejam convidados a refletir sobre sua visão do povo indígena, suas atividades sociais e culturais, e o dia a dia dos jovens das aldeias. Esses exercícios não apenas questionam estereótipos, mas também desafiam os estudantes a compreenderem que as culturas indígenas, como todas as culturas, estão em constante transformação e não devem ser vistas de forma estática. Assim, o LD não apenas transmite conteúdos, mas também fomenta a formação de uma consciência crítica e inclusiva entre os alunos, promovendo uma educação que respeita as identidades culturais e a busca pelo reconhecimento da diversidade como valor fundamental na sociedade.

Por tudo isso, reafirmamos que o LD carrega uma carga ideológica que pode reforçar ou desafiar normas sociais. No caso da temática indígena, a inclusão de atividades como a

análise de letras do grupo Brô MC's demonstra um esforço para representar os povos indígenas como parte do presente, contrapondo-se a visões cristalizadas que os situam exclusivamente no passado. Apesar de o foco do capítulo ser a análise do gênero textual, o material sinaliza ao professor a oportunidade de discutir questões mais amplas, como os desafios enfrentados pelos jovens indígenas na atualidade, incluindo os impactos de conflitos territoriais e discriminação.

Assim, embora, em uma análise quantitativa tenhamos apontado o currículo turista do LD, o material se encontra em um patamar à frente daqueles apontados por Santomé (1995). Isso, pois, mesmo que em pequena quantidade frente ao tamanho dos manuais, as discussões propostas não são reforçadoras de estereótipos, triviais ou distorcidas da história dessas minorias.

5 Considerações finais

Embora haja avanços importantes na inclusão da temática indígena nos livros didáticos, como observado nas versões analisadas da coleção Singular e Plural, ainda há muitos desafios a serem enfrentados. A ampliação do número de textos e de atividades sobre os povos indígenas, principalmente nas versões mais recentes avaliadas pelo PNLD 2024, representa um passo positivo, mas é necessário que essas abordagens se aprofundem e atualizem-se de forma mais significativa.

O que já foi alcançado até agora é uma introdução à diversidade indígena, com o uso de textos literários e jornalísticos que tratam de questões culturais e linguísticas. No entanto, as representações ainda são limitadas e muitas vezes se baseiam em abordagens superficiais. O conteúdo, porém, tratou positivamente os povos indígenas como parte do presente, em práticas a situações atuais, considerando algumas das realidades e as lutas contemporâneas enfrentadas por essas comunidades.

É preciso, ainda, uma transformação mais profunda na maneira como a educação aborda os povos indígenas, a fim de que os livros didáticos se tornem instrumentos verdadeiramente inclusivos. Isso implica uma representação mais abrangente das diversas culturas indígenas e de suas realidades atuais, com foco em temas como direitos territoriais, preservação cultural e os desafios enfrentados pelos povos originários em um Brasil contemporâneo. Além disso, é essencial que as práticas pedagógicas nas escolas incentivem a reflexão crítica e a valorização da diversidade cultural como um pilar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e empática.

Por fim, a educação deve ser um agente de transformação social, capaz de superar as representações estereotipadas e de promover o respeito pela diversidade, reconhecendo as culturas indígenas como parte fundamental da identidade nacional. O caminho a seguir é de um compromisso contínuo com a inclusão, o respeito e a valorização dos povos indígenas, e o LD é um dos instrumentos possíveis para que, no futuro, possa ser construída uma sociedade mais plural e equitativa.

Referências

APPLE, Michael W. **A educação pode mudar a sociedade?** Tradução: Lília Loman. Petrópolis: Vozes, 2017.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA; Antonio Flávio. CANDAU; Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** (orgs.) 10. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power.** Londres: Longman, 1989.

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & plural: Leitura, produção e estudos da linguagem**, 6º ano. 3º Ed, São Paulo: Moderna, 2018a

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & plural: Leitura, produção e estudos da linguagem**, 7º ano. 3º Ed, São Paulo: Moderna, 2018b

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & plural: Leitura, produção e estudos da linguagem**, 8º ano. 3º Ed, São Paulo: Moderna, 2018c

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & plural: Leitura, produção e estudos da linguagem**, 9º ano. 3º Ed, São Paulo: Moderna, 2018d

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & plural: Leitura, produção e estudos da linguagem**, 6º ano. 1º Ed, São Paulo: Moderna, 2022a

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & plural: Leitura, produção e estudos da linguagem**, 7º ano. 1º Ed, São Paulo: Moderna, 2022b

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & plural: Leitura, produção e estudos da linguagem**, 8º ano. 1º Ed, São Paulo: Moderna, 2022c

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & plural: Leitura, produção e estudos da linguagem**, 9º ano. 1º Ed, São Paulo: Moderna, 2022d

FONSECA, Fernanda de Araújo; MIGUEL, Leonardo. Análise crítica do discurso: Um olhar sobre a representação da etnia em livros didáticos de língua inglesa. **R. Letras**, Curitiba, v. 20, n. 28, p. 37-52, mar. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/7837>>. Acesso em: 20 de jul de 2019. DOI: <https://doi.org/10.3895/rl.v20n28.7837>

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada.** Curitiba: Intersaberes, 2014.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1999.

MARTINS, I. Analisando livros didáticos na perspectiva dos Estudos do Discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa. **Pro-Posições**, v. 17, n.1, p.117 – 136, jan./abr. 2006

SACRISTÁN, G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Penso, 2017.

SANTOMÉ, J. T. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 159-177.

SILVA, Giovani José; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. **Histórias e culturas indígenas na Educação Básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

Artigo recebido em: 28/05/25 | Artigo aprovado em: 24/02/26 | Artigo publicado em: 13/03/26