



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS –
NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL

HELLENN HERNASKI

(DES)CONSTRUINDO SENTIDOS, ESCUTANDO SILENCIAMENTOS:
OS (NÃO)DITOS SOBRE OS POVOS INDÍGENAS NA COLETÂNEA DE
ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA “EDUCA JUNTOS VOL. 2”

CASCAVEL – PR
2026

HELLENN HERNASKI

**(DES)CONSTRUINDO SENTIDOS, ESCUTANDO SILENCIAMENTOS:
OS (NÃO)DITOS SOBRE OS POVOS INDÍGENAS NA COLETÂNEA DE
ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA “EDUCA JUNTOS VOL. 2”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Nível de Mestrado Profissional (Profletras), área de concentração em Linguagens e Letramento, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Luciane Thomé Schröder

CASCADEL – PR

2026

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Hernaski, Hellen

(Des)construindo sentidos, escutando silenciamentos: os (não)ditos sobre os povos indígenas na coletânea de atividades de Língua Portuguesa "Educa Juntos vol. 2" / Hellen Hernaski; orientadora Luciane Thomé Schröder . -- Cascavel, 2026.

172 p.

Dissertação (Mestrado Profissional Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2026.

1. Discurso. 2. Leitura. 3. Alfabetização. 4. Povos Indígenas. I. Schröder , Luciane Thomé , orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa nasceu muito antes de se transformar em uma dissertação. Ela começou como um sonho que me acompanhou desde os primeiros passos da minha trajetória acadêmica, alimentado pelas inquietações que sempre fizeram parte da minha prática como professora. Ao longo desse percurso, muitas pessoas cruzaram o meu caminho, as quais deixaram marcas que ultrapassam as páginas deste trabalho. A todas elas, expresso minha mais sincera gratidão.

Primeiramente, agradeço a Deus, fonte de força e esperança nos dias em que o caminho parecia mais longo do que realmente era; foi na fé que encontrei serenidade para seguir em frente e acreditar que este sonho seria possível.

Minha gratidão mais profunda é destinada à orientadora, Professora Dr^a Luciane Thomé Schröder, pela orientação cuidadosa, pela escuta sensível, pela paciência, pelo respeito ao meu tempo e, principalmente, pela forma humana com que conduziu todo esse processo. Seu olhar atento, suas provocações, sua confiança e seu direcionamento seguro foram fundamentais para que esta pesquisa encontrasse seu caminho. Muito mais do que orientar esta dissertação, você acolheu minhas inseguranças, incentivou as ideias e me ensinou que pesquisar também é um exercício de sensibilidade.

Agradeço às professoras que compuseram a banca de qualificação e de defesa. À Professora Dr^a Fernanda Luzia Lunkes, pelas valiosas contribuições oferecidas na etapa de qualificação, fundamentais para o amadurecimento desta pesquisa. À Professora Dr^a Luciana Dias de Raimo, por gentilmente aceitar o convite para participar da defesa, momento tão importante e pelas valiosas contribuições, reflexões e apontamentos compartilhados durante a defesa, que enriqueceram esta pesquisa e ampliaram as possibilidades de reflexão sobre o trabalho desenvolvido. À Professora Dr^a Mariana Cortez, agradeço pelas inquietações lançadas nas primeiras aulas do mestrado, quando nos provocou a pensar em temas urgentes para o nosso tempo e para a educação brasileira. Suas reflexões foram significativas para o direcionamento desta investigação e para a construção de um olhar mais atento às questões que atravessam a escola.

À minha família, que sempre acreditou em mim quando, muitas vezes, eu mesma duvidava, dedico um agradecimento carregado de amor. À minha mãe, Nilce,

por nunca deixar de acreditar no meu potencial e por me ensinar, pelo exemplo, o valor da dedicação e do esforço. À minha filha, Gabriella, por compreender as ausências e celebrar cada pequena conquista ao longo deste percurso. Ao meu companheiro de vida, Vanderlã, pelo amor, pela parceria, pela compreensão e por todos os esforços empreendidos para que eu pudesse chegar até aqui. Obrigada por dividir comigo os desafios, aliviar meus dias difíceis e abraçar este sonho como se também fosse seu. Ao meu pai, Celso, e à minha avó Tereza, pelo carinho e pelo apoio constante. À minha tia Gina (Nilda Regina), professora de Língua Portuguesa, minha inspiração para seguir os caminhos da educação e da linguagem, deixo minha admiração e gratidão.

Aos colegas da turma 11 do ProfLetras, agradeço por compartilharem as alegrias, as angústias e os desafios que fazem parte da pós-graduação e da trajetória profissional, pois senti que nossa caminhada se tornou mais leve porque sabíamos que era coletiva. De modo especial, agradeço à Keila e à Lidiane, pela generosidade, pela amizade e por repartirem não apenas um quarto durante as viagens, mas também medos, risadas, estudos, leituras e a esperança de que conseguiríamos concluir esta etapa.

Minha gratidão estende-se também aos professores do ProfLetras, que contribuíram de maneira decisiva para minha formação acadêmica e profissional, pois cada disciplina ampliou meu olhar sobre a linguagem, sobre a pesquisa e o ensino, deixando marcas que certamente permanecerão em minha prática docente. Agradeço ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) e à Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), pela oportunidade de vivenciar uma formação acadêmica de excelência, cercada por professores comprometidos com a pesquisa e com a educação pública.

À escola que acolheu esta pesquisa, registro minha gratidão à diretora Marli, à pedagoga Lidilene e a toda a equipe, por tornarem possível a aplicação deste estudo no ano de 2026. À professora Jakeline, que, em um gesto de extrema generosidade, cedeu a turma que havia escolhido para que a pesquisa pudesse ser realizada; sua atitude ultrapassa qualquer agradecimento que eu possa escrever nestas páginas. À diretora Mirian e à pedagoga Suelen, que, durante o ano de 2025, organizaram a Instituição Escolar para que eu pudesse frequentar as aulas do mestrado; ainda, à colega Patrícia, que compartilhou responsabilidades e esteve presente em minhas

ausências. Estendo meu agradecimento a toda a equipe escolar, que, direta ou indiretamente, colaborou para a concretização deste trabalho.

Aos meus queridos alunos, protagonistas desta pesquisa, deixo meu mais sincero agradecimento. Cada pergunta, cada hipótese construída, cada gesto de interpretação e cada descoberta vivenciada ao longo da aplicação da Unidade Didática reafirmaram uma das principais convicções que orientam este trabalho: as crianças, em processo de alfabetização, são plenamente capazes de interpretar, questionar e produzir sentidos. Vocês, caros alunos, transformaram esta pesquisa em uma experiência viva e deram significado a cada página desta dissertação.

Estendo também minha gratidão às famílias que permitiram a participação dos seus filhos na pesquisa e confiaram em meu trabalho; sem essa confiança e essa parceria, este estudo não poderia ter sido realizado. Espero que esta investigação contribua, ainda que modestamente, para a construção de uma educação mais sensível à diversidade e mais comprometida com a formação de leitores críticos desde os primeiros anos escolares.

Agradeço à Prefeitura Municipal de Laranjeiras do Sul e à Secretaria Municipal de Educação do município pelo incentivo à formação e pela oportunidade de realizar esta especialização profissional que tanto contribuiu para minha trajetória.

Às amigas Anna Deyse, Fernanda e Joanize, que me acolheram quando cheguei a uma cidade nova, tornando esse recomeço mais leve e mais humano, deixo meu carinho e minha gratidão. À amiga Hilary, obrigada por nunca permitir que eu descreditasse dos meus sonhos e por sempre me impulsionar a seguir em frente.

Registro também meu agradecimento às colegas Camila, Micheley, Daiane, Andriely, Sônia, Patrícia, Giulia, Maria Tatiana, Letícia, Clecy e às demais profissionais da rede municipal de Araucária que, em diferentes momentos da minha caminhada, despertaram em mim o interesse pela pesquisa e fortaleceram minha identidade como professora. Cada encontro, cada conversa e cada experiência compartilhada contribuíram, de alguma maneira, para que esta pesquisa existisse.

Por fim, a todos aqueles que, de maneira direta ou indireta, caminharam ao meu lado durante esta jornada, meu mais sincero e afetuoso muito obrigada.

HERNASKI, Hellenn. **(Des)construindo sentidos, escutando silenciamentos:** os (não)ditos sobre os povos indígenas na coletânea de atividades de Língua Portuguesa “Educa Juntos vol. 2”. 2026. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2026.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar os efeitos de sentido sobre os povos indígenas na *Coletânea de Atividades de Língua Portuguesa – “Educa Juntos vol. 2”* (Paraná, 2019). Trata-se de material distribuído pela Secretaria Estadual de Educação (SEED) do Paraná para turmas do 1º ano do Ensino Fundamental. A análise está fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso de linha francesa, especialmente, valendo-se dos estudos de Michel Pêcheux (1995; 1997b; 2006) e sua expoente no Brasil, Eni Pulcinelli Orlandi (1996b; 2001a). Segundo a teoria, parte-se da concepção de que a linguagem é socioideológica, atravessada pelas condições de sua produção; o sentido não é transparente, nem estável, mas produzido historicamente em vista das formações discursivas que delimitam o que pode ou não ser dito. A pesquisa dialoga, também, com os estudos de Ferreira e Teberosky (1986), Freire (1967; 1987; 1989) e Soares (2004; 2010), autores que compreendem o processo de aprendizado como um conjunto de interações significativas e práticas sociais de linguagem. O texto refere-se, ainda, às reflexões de intelectuais indígenas contemporâneos, como Krenak (2009) e Munduruku (2020a; 2020b), cujas produções contribuem para problematizar representações historicamente cristalizadas sobre os povos indígenas. A pesquisa dedica atenção especial aos silenciamentos e apagamentos identitários e à recorrente lógica de representação do indígena que, no material analisado, é significado pelo olhar do outro (sujeitos não-indígenas), assim, o estudo busca evidenciar os efeitos de sentido produzidos por tais representações. Como desdobramento desse percurso analítico, a unidade didática decorrente da análise procura tensionar esses discursos, propiciando reflexões para oferecer condições aos alunos de se aproximarem de questões mais complexas, plurais e eticamente comprometidas com a historicidade, cultura e políticas dos povos indígenas na contemporaneidade.

Palavras-chave: Discurso; Leitura; Ensino; Alfabetização; Povos Indígenas.

HERNASKI, Hellen. ***(Des)construyendo sentidos, escuchando silenciamientos: los (no)dichos sobre los pueblos indígenas en la colección de actividades de Lengua Portuguesa “Educa Juntos vol. 2”***. 2026. Disertación (Maestría Profesional en Letras) – Universidad Estatal del Oeste de Paraná, Cascavel, 2026.

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo analizar los efectos de sentido sobre los pueblos indígenas en la Colectânea de Atividades de Língua Portuguesa – “Educa Juntos vol. 2” (Paraná, 2019). Se trata de un material distribuido por la Secretaría de Educación del Estado de Paraná (SEED) para clases del 1º año de la Educación Primaria. El análisis se fundamenta en los presupuestos teórico-metodológicos del Análisis del Discurso de línea francesa, especialmente a partir de los estudios de Michel Pêcheux (1995; 1997b; 2006) y de su principal exponente en Brasil, Eni Pulcinelli Orlandi (1996b; 2001a). Según esta teoría, se parte de la concepción de que el lenguaje es socioideológico, atravesado por las condiciones de su producción; el sentido no es transparente ni estable, sino producido históricamente en función de las formaciones discursivas que delimitan lo que puede o no ser dicho. La investigación dialoga también con los estudios de Ferreira y Teberosky (1986), Freire (1967; 1987; 1989) y Soares (2004; 2010), autores que entienden el proceso de aprendizaje como un conjunto de interacciones significativas y prácticas sociales del lenguaje. El texto dialoga, además, con reflexiones de intelectuales indígenas contemporáneos como Krenak (2009) y Munduruku (2020a; 2020b), cuyas producciones contribuyen a problematizar representaciones históricamente cristalizadas sobre los pueblos indígenas. La investigación presta especial atención a los silenciamientos y borramientos identitarios, así como a la recurrente lógica de representación del indígena que, en el material analizado, es significado desde la mirada del otro (sujetos no indígenas). Así, la investigación busca evidenciar los efectos de sentido producidos por tales representaciones. Como resultado de este recorrido analítico, la unidad didáctica derivada del análisis procura tensionar estos discursos, propiciando reflexiones que permitan a los alumnos aproximarse a cuestiones más complejas, plurales y éticamente comprometidas con la historicidad, la cultura y las políticas de los pueblos indígenas en la contemporaneidad.

Palabras clave: Discurso; Enseñanza; Lectura; Pueblos Indígenas; Alfabetización.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA: apresentação do corpus	21
2 ANÁLISE DE DISCURSO: uma exposição de suas bases epistemológicas	27
3 A LEITURA COMO PRÁTICA DISCURSIVA: um percurso de aproximação com a alfabetização	43
4 A ANÁLISE DE DISCURSO COMO ORIENTAÇÃO PARA ANALISAR OS DISCURSOS SOBRE OS POVOS INDÍGENAS	52
5 ANÁLISE: do apagamento à reparação	59
5.1 O indígena como herança linguística: sentidos de origem e apagamentos na canção “Tu tu tu Tupi”	61
5.2 Entre o deslocamento e a (des)construção do indígena como sujeito do passado: o discurso verbal e a folclorização imagética do indígena	73
5.3 Entre o cultural e o simbólico: a moradia indígena e a casa de reza no discurso pedagógico	83
5.4 Do mito à repetição: sentidos estabilizados sobre os povos indígenas	90
6 APLICAÇÃO E RESULTADOS	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	131
UNIDADE DIDÁTICA	137

INTRODUÇÃO

Como professora da Educação Básica¹, deparamo-nos, principalmente, com os desafios do ensino da leitura e da escrita em contextos nos quais a escola reproduz sentidos já naturalizados sobre o que é aprender, sobre quem tem condições de aprender e sobre quais histórias merecem ser contadas. No decorrer de nossa formação do curso de Letras, essas questões tornaram-se pontos de interrogação à medida que compreendíamos que o ensino da língua portuguesa não se restringe ao conhecimento de conceitos e aplicação práticas, mas envolve processos de produção de sentidos sobre temas diversos que são atravessados pela história e pela cultura.

As vivências fizeram com que compreendêssemos que o processo de alfabetização, especificamente, não se reduz ao ensino da leitura e do código escrito, mas perpassa a formação como sujeitos, que, ainda pequenos, são capazes de interpretar o mundo e de se reconhecer nos discursos que circulam na sociedade. O desejo de compreender essas relações (leitura, escrita e sociedade) e de ressignificar a prática pedagógica estabeleceu a necessidade de cursar uma especialização na área de Letras a fim de buscar respostas para as inquietações que emergem da sala de aula – sobre o que ensinamos, como ensinamos e, sobretudo, quais sentidos transitam por meio de nossas ações docentes.

Essa busca conduziu-nos, então, ao Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), por ele se apresentar como um espaço de diálogo entre teoria e prática com colegas que vivenciam o cotidiano escolar. As diferentes disciplinas permitiram-nos aprofundar o olhar sobre as questões da linguagem no processo de ensino-aprendizagem, abrindo espaços para reflexões e problematizações. A partir de aproximações teóricas, em particular com a Análise de Discurso de linha francesa, passamos a compreender de forma mais crítica os materiais escolares, assim como as práxis da instituição de ensino com outras lentes, as quais nos provocaram/provocam questionamentos: os sentidos do não-dito, as práticas de

¹ A carreira na educação básica iniciou em 2015, como professora contratada e, mais tarde, em 2019, como profissional concursada do município de Araucária, pertencente à região metropolitana da capital do estado do Paraná. Desde esse período, a docência foi experienciada em diferentes etapas no processo de alfabetização, ou seja, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em classes do 1º e do 2º ano, e com atuação em turmas da Educação Infantil. Nesse percurso, as adversidades cotidianas da profissão fizeram-nos refletir e problematizar a teoria e a prática, num movimento contínuo de ressignificação da docência, o que nos conduziu ao espaço do Mestrado Profissional em Letras como professora pesquisadora.

silenciamento e seus apagamentos que continuam produzindo efeitos de sentido, por exemplo.

A partir de meados de 2023, atuando na rede municipal de ensino de um município no centro-oeste do estado do Paraná – Laranjeiras do Sul –, com pouco mais de 32 mil habitantes (segundo o último censo do IBGE, em dezembro de 2022), em turmas de alfabetização (lócus desta pesquisa), surgiram inquietações que motivaram o tema e o desenvolvimento do estudo. O município é marcado pela presença histórica de povos indígenas, principalmente, das etnias Kaingang e Guarani. Ademais, em Laranjeiras do Sul, está localizada a Comunidade Boa Vista – Passo Liso, composta por vinte e oito (28) famílias, segundo o plano municipal de saúde².

Na cidade vizinha, Nova Laranjeiras, localiza-se a Terra Indígena Rio das Cobras³, com aproximadamente 19.000 hectares – sendo a maior do estado⁴ (Paraná, 2023) –, a qual abriga mais de 3.100 indígenas. Isso demonstra que a presença desses povos não é algo distante da realidade dos sujeitos que vivem no município e nos arredores.

Mas, mesmo diante desse cenário, nossa experiência no contato com alunos, colegas professores e materiais escolares reafirmam a permanência de discursos que invisibilizam a história e a cultura dos povos indígenas, bem como pode-se afirmar a percepção do pouco espaço destinado ao conhecimento da cultura indígena. Foi da observação dessas condições que emergiram as inquietações que conduziram o estudo sob o tema: compreender como os discursos sobre os povos indígenas são significados na escola, mais especificamente, nos materiais que circulam na etapa de alfabetização.

Diante disso, a pesquisa busca problematizar representações historicamente cristalizadas sobre os povos indígenas, na expectativa de que esse gesto político-analítico seja um passo importante para ampliar os sentidos sobre o tema e da própria prática de ensino na alfabetização. Além disso, assim, visa reafirmar a escola como espaço de formação de sujeitos críticos e reflexivos.

² Segundo o *Plano Municipal de Saúde de Laranjeiras do Sul – PR*, o município conta com a comunidade indígena Boa Vista – Passo Liso, composta por aproximadamente 28 famílias, caracterizada como acampamento indígena ainda não homologado (Laranjeiras do Sul, 2023).

³ Decreto nº 290, de 29 de outubro de 1991, homologa a Terra Indígena Rio das Cobras, situada nos municípios de Nova Laranjeiras e Espigão Alto do Iguaçu, Paraná.

⁴ De acordo com o Censo - 2022, do governo do estado do Paraná.

Entre as experiências vivenciadas, seus incômodos e as experiências docentes compartilhadas no espaço da universidade, conduziu-se o olhar de forma investigativa aos discursos sobre os povos indígenas, que teceram o caminho que se materializa nesta pesquisa. Isso no anseio de compreender como os sentidos sobre os povos indígenas são formulados, constituídos e colocados em circulação no contexto escolar, espaço em que o dito e o silenciado convivem e se entrelaçam.

É nesse movimento que se inscreve a presente pesquisa que parte da escuta desses discursos, tomando-se por base a Análise de Discurso pecheutiana.

A educação para as relações étnico-raciais tem sido motivo de grande debate ao longo do tempo e na história recente do país. Embora os avanços ainda sejam tímidos, algumas conquistas já resultam das reivindicações. Pode-se citar como exemplo de progresso a promulgação da Lei nº 11.645/2008, que torna “obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (Brasil, 2008) em todas as instituições de ensino do Brasil.

Essa obrigatoriedade presente na legislação impôs-se como fundamental para a escola trabalhar as relações étnico-raciais em todas as esferas da educação básica, ou seja, desde a mais tenra idade. No processo de alfabetização, que se inicia no 1º ano do Ensino Fundamental, a história e cultura desses povos são conteúdos que devem estar integrados aos encaminhamentos pedagógicos com o objetivo de promover a ampliação de conhecimentos iniciados na etapa anterior⁵.

Porém, na prática, percebe-se, ainda, a dificuldade dos professores em trabalhar a cultura e as histórias desses povos em sala de aula. Por vezes, por falta de conhecimento do assunto e/ou um bom material; por outras, em vista de preconceitos que fazem com que alguns negligenciem o tema por considerá-lo de menor importância, cabendo abordá-lo “se sobrar tempo”.

⁵ A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e compreende a faixa etária de crianças entre 0 a 5 anos, de acordo com o art. 30 da Lei 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A BNCC (Brasil, 2018) propõe que os alunos desenvolvam as dez competências gerais da Educação Básica, entendidas como princípios orientadores de uma formação integral voltada à constituição de sujeitos capazes de atuar na construção de uma sociedade pautada na justiça, na democracia e na inclusão. As competências gerais estão interligadas, articuladas e concretizam-se no trabalho pedagógico das três etapas – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Essas competências orientam práticas que integram a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e a formação de atitudes e valores (Brasil, 2018). A Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, devendo contemplar a diversidade cultural brasileira, o que inclui o reconhecimento e a valorização da história, bem como das culturas dos povos indígenas.

Diante desse cenário, com a obrigatoriedade da lei e carências do educador (seja pela falta de conhecimento, apoio do material didático ou interesse), alguns estados e municípios têm produzido e ofertado materiais sobre a temática indígena. Assim, o estado do Paraná produziu um material para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental a fim de atender e cumprir a legislação, de forma que se pressupõe apoiar o professor na sua prática.

Esse material é a Coletânea de Atividades “Educa Juntos vol. 2” (Paraná, 2019a), que integra o componente curricular de Língua Portuguesa do primeiro ano, cujos recortes compõem o *corpus* de análise desta pesquisa.

A Coletânea de Atividades de Língua Portuguesa apresenta dois volumes para o 1º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa foi efetivada sobre o volume 2, que evidencia um projeto didático sobre os povos indígenas, no qual é apresentada uma série de informações que tocam o tema, por exemplo: uma canção, palavras de origem indígena presentes no contexto brasileiro (especialmente alimentos), apresentação de moradias típicas, brincadeiras, lendas e mitos indígenas com fins de promoção de atividades de desenho, leitura, escrita e colagem para os alunos colocarem em prática os conteúdos oferecidos à aprendizagem.

Contudo, a forma como os povos indígenas são apresentados na coletânea, suscita questionamentos quanto aos sentidos produzidos pelas atividades propostas e à maneira como tais representações dialogam com os objetivos estabelecidos pela legislação que rege a educação⁶.

Frente a esse quadro, parte-se da hipótese de que a análise dos discursos sobre os povos indígenas possibilita compreender como a linguagem escolar participa da produção e da circulação de sentidos acerca desses povos. Além disso, considera-se que a problematização desses discursos, por meio de uma Unidade Didática fundamentada na Análise de Discurso, pode favorecer deslocamentos de sentidos em relação às representações estereotipadas e homogeneizadoras dos povos indígenas, contribuindo para a formação de leitores críticos desde os anos iniciais.

⁶ Como referência, citamos a Lei nº 11.645/2008, que inclui no currículo oficial a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no Brasil; Art. 1º, § 1º da lei garante a inclusão de “aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, [...], tais como [...] a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil” (Brasil, 2008), por exemplo.

A Análise de Discurso de linha francesa (AD)⁷, teoria que orienta esta pesquisa, explica que os discursos são atravessados por ideologias e, por meio delas, eles são constituídos. Toda produção discursiva passa a ser reveladora de um funcionamento social. Por isso, olhar para o modo como as coisas são ditas, especialmente na esfera educacional, faz-se importante. Isso particularmente por se trabalhar com uma teoria que nos afeta de modo muito singular, pois a AD faz:

Desconfia[r] do óbvio e vai ao encontro da opacidade do texto, na escuta do dito e do não-dito, dos sentidos que aparentemente faltam e dos que se mostram saturados, em excesso, e que acabam por produzir o equívoco, o sentido-outro e o desconforto do sujeito. (Leandro-Ferreira, 2020, p. 16)

Orlandi (2001a, p. 9) ressalta que “não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos, a entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político.” Então, se o material didático apresenta um discurso sobre os povos indígenas, que efeitos de sentido são produzidos por esse discurso?

Durante o processo de alfabetização, etapa escolar que é basilar e estrutural do que venha a se constituir como primeiros conceitos sobre diferentes temas sociais, é necessário que os alunos sejam expostos a diversos discursos para que desenvolvam capacidade crítica de compreensão e interpretação com protagonismo. Assim, protagonismo, na perspectiva da AD, é uma construção da condição de o aluno ser exposto aos discursos e levado a pensar criticamente sobre eles. Isso não quer dizer que a tarefa do professor como mediador deva ser exaustiva, ou seja, trabalhar na esteira (impossível) da completude sobre um tema em suas diferentes facetas, mas que o professor seja o sujeito que provoque o estado reflexivo, mediado pelo pensamento de que compreender é saber que o sentido pode ser outro, como ensina Orlandi (2001a).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) postula que o aprender a ler deve possibilitar aos alunos caminhos novos, de descobertas e transformações, ou seja, “amplia[r] suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior

⁷ No decorrer do trabalho, ora nos valeremos da denominação Análise de Discurso de linha francesa (por extenso), ora da sigla que a ela se refere, AD.

autonomia e protagonismo na vida social” (Brasil, 2018, p. 63). Isso se efetiva como uma escola aberta à condição de problematizar e interrogar os discursos.

Indo ao encontro do exposto, entre as vozes que refletem a alfabetização como prática social e política, irrompe a voz de Freire (1921-1997) e, com ele, rompe-se a ideia da alfabetização como uma simples técnica de decodificação, de maneira que se compreende o ato de ler e escrever como gesto político. Freire (1987, p. 11) defende que “a alfabetização não é um jogo de palavras; é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos”. Em uma proposta de alfabetização que se distancia da técnica, mas é política, alfabetizar, segundo o pensador, é desencadear um processo no qual o aluno compreenda-se como sujeito histórico, assim como a linguagem o é, o que aprofundaremos nesta dissertação.

A partir dessas reflexões iniciais, a pesquisa apresenta como questão-problema a seguinte indagação: o discurso sobre os povos indígenas divulgado na Coletânea de Atividades de Língua Portuguesa “Educa Juntos vol. 2” (Paraná, 2019a) colabora para um ensino plural e de respeito à cultura indígena com vistas à sua valorização?

A escolha pelo tema aconteceu pela sua relevância política, ética e pedagógica de se pensar a presença dos discursos sobre os povos indígenas nos espaços escolares, sobretudo em materiais que mediam o processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que não pode ser tomado como pretexto para o cumprimento de atividades pedagógicas, apenas.

A BNCC (Brasil, 2018) propõe que é necessário um planejamento com “claro foco da equidade” e estabelece um gesto de reparação histórica que objetiva o rompimento com as marcas da exclusão que silenciou e segregou os povos indígenas originários, assim como outras vozes marginalizadas.

Em tese, o passo foi dado; na prática, contudo, sabe-se que há um longo caminho a ser trilhado, o que justifica este trabalho de análise, produção didática e posterior prática na escola como um desejo de somar a outras discussões que circulam no espaço da educação.

Em uma sociedade marcada por preconceitos historicamente enraizados e pela marginalização dos povos indígenas, é essencial apontar os mecanismos discursivos que perpetuam estereótipos, apagamentos e simulações de inclusão. Kayapó e Brito (2014) afirmam que as instituições escolares, por meio de seus currículos, têm, de

forma velada, reproduzido a lógica de extermínio historicamente operada pelo Estado brasileiro, seja por meio do silenciamento dos povos indígenas, da folclorização⁸ de suas culturas ou de seu afastamento a um passado remoto e desvinculado da constituição histórica do país.

O incômodo pelo tema já ocupa um amplo espaço acadêmico. Em busca realizada à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, com as palavras chaves: “Índigena”, “Discurso”, “Língua Portuguesa” e “Alfabetização”, foram encontradas as dissertações descritas no Quadro 1, produzidas nos últimos dez anos, sendo três delas oriundas do ProfLetras. Ressalta-se que os trabalhos descritos abaixo não possuem viés para o Ensino Fundamental I, especificamente, para alfabetização, conforme propõe esta dissertação.

Quadro 1 – Dissertações relacionadas à temática da pesquisa em um lapso temporal de 10 anos.

Título	Autor	Ano da Publicação	Instituição	Discussão central
Literatura Indígena em sala de aula sob uma perspectiva decolonial: da invisibilidade à resistência	Pereira, José	2025	Universidade Estadual da Paraíba (ProfLetras)	A literatura indígena no espaço escolar sob uma perspectiva decolonial, que busca romper silenciamentos históricos e promover o protagonismo de vozes indígenas. Fundamenta-se em autores indígenas e no letramento literário para formar leitores críticos e valorizar a diversidade cultural.
Políticas linguísticas para indígenas em contexto urbano: uma proposta de análise a partir da Região Metropolitana de São Paulo (SP)	Silva, Diego Barbosa da	2024	Universidade Federal do Rio de Janeiro	O mapeamento de políticas linguísticas voltadas a indígenas em contexto urbano na Região Metropolitana de São Paulo, enfatiza a garantia de direitos linguísticos e a promoção de revitalização de línguas indígenas em cenários de deslocamento e urbanização.

⁸ A noção de folclorização, neste trabalho, é mobilizada a partir dos pressupostos da Análise de Discurso de linha francesa, sendo compreendida como um funcionamento discursivo que, sob a aparência de valorização cultural, tende a fixar e estabilizar determinados sentidos sobre os povos indígenas. Nesse processo, a diversidade histórica, política e social desses povos é frequentemente reduzida a imagens ritualizadas, tradicionais e descontextualizadas, o que produz efeitos de homogeneização e apagamento de suas formas contemporâneas de existência. Nessa perspectiva, a folclorização pode ser compreendida como um efeito discursivo associado ao controle da polissemia e à produção de silenciamentos, tal como discutem Pêcheux (2009) e Orlandi (2007). Dialoga, também, com as reflexões de Munduruku (2020) acerca das representações estereotipadas e simplificadoras historicamente produzidas sobre os povos indígenas.

As enunciações da Resolução N°5/12 e da BNCC nas disputas pelo campo discursivo da educação escolar indígena	Mendes, Adrião da Silva	2023	Universidade Federal de Pernambuco	As disputas de sentido em torno da educação indígena a partir das enunciações da Resolução nº 5/12 e da BNCC, observando como esses documentos normativos estruturam posições discursivas e tensionam práticas pedagógicas voltadas às comunidades indígenas.
O Discurso sobre o indígena e sua cultura nas produções escritas de alunos do Ensino Fundamental	Nascimento, João Gabriel de Vasconcelos	2023	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProfLetras)	Os sentidos produzidos por alunos do 6º e 7º anos sobre o indígena e sua cultura em produções orais e escritas, articulando a Análise do Discurso de linha francesa e perspectivas decoloniais para compreender filiações de sentido e efeitos da memória discursiva.
Autorias indígenas nos livros didáticos do PNLD: culturas, ausências e desafio	Luiz, Juliana Rios	2022	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	A presença (ou ausência) de autoria indígena nos livros didáticos do PNLD, discutindo as implicações dessas ausências para a construção de representações culturais e para as políticas educacionais voltadas às relações étnico-raciais.
O uso das memórias de jovens indígenas: possibilidades para o aprimoramento da escrita	Monteiro, Adrielly Zhong	2020	Universidade Federal da Paraíba	As possibilidades de aprimoramento da escrita de jovens indígenas a partir do trabalho com narrativas de memória pessoal, fortalecendo identidades culturais e estabelecendo vínculos entre língua, história e pertencimento. A produção textual torna-se mais significativa quando parte das experiências do sujeito.
Contos populares de tradição indígena: uma proposta de leitura em sequência didática para as turmas do 9º ano do ensino fundamental	Oliveira, Rosalva Maria Gomes de Araújo	2017	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (ProfLetras)	A leitura de contos populares de tradição indígena por meio de uma sequência didática destinada ao 9º ano do Ensino Fundamental com o objetivo de formar leitores multiculturais e valorizar tradições orais indígenas no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da literatura.
A língua portuguesa no vestibular dos povos indígenas no Paraná: conflitos e contradições entre políticas linguísticas e sociais de inclusão	Vitoriano, Luana de Souza	2016	Universidade Estadual de Maringá	As políticas linguísticas e os efeitos de sentido produzidos pelo uso da língua portuguesa nos vestibulares voltados aos povos indígenas no Paraná, discutindo as tensões entre inclusão social e imposição linguística.

Materiais didáticos e mediação do ensino-aprendizagem em escolas Sateré-Mawé	Lira, Márcia Josanne de Oliveira	2015	Universidade Federal do Amazonas	As percepções de professores Sateré-Mawé sobre os materiais didáticos utilizados em suas escolas, refletindo sobre o papel da mediação pedagógica em contextos de educação intercultural e bilíngue.
--	----------------------------------	------	----------------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2025), a partir de dados da BDTD.

Dentre as pesquisas listadas, duas chamam mais a atenção por uma certa aproximação com o tema e área teórica e, sobre elas, estendemo-nos um pouco. A primeira leva o título “O Discurso sobre o indígena e sua cultura nas produções escritas de alunos do Ensino Fundamental”, de Nascimento (2023). Ela fundamenta-se na Análise de Discurso Materialista em diálogo com perspectivas decoloniais.

O estudo busca compreender de que modo o indígena e sua cultura são significados nas produções orais e escritas de alunos do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, em uma escola pública situada em uma região que, no passado, abrigou um povoamento indígena tupi-guarani e que hoje preserva espaços de memória dessa ancestralidade como uma oca, uma casa de farinha e uma trilha. O ambiente materializa traços culturais e históricos que, paradoxalmente, convivem com discursos de apagamento e desidentificação por parte dos próprios alunos, evidenciando tensões entre a memória indígena local e os processos de identificação desses sujeitos (Nascimento, 2023).

Durante o desenvolvimento do trabalho, o autor propôs uma série de atividades pedagógicas – “leituras, entrevistas com familiares, exibição de vídeos, rodas de conversa e produções escritas” (Nascimento, 2023, p. 6) – com o intuito de analisar os sentidos produzidos pelos alunos sobre os povos indígenas e, paralelamente, promover uma conscientização sobre o tema. A análise qualitativa permitiu identificar filiações de sentidos, silenciamentos e deslocamentos discursivos, revelando como as representações dos alunos se ancoram em memórias discursivas históricas – marcadas por estereótipos e generalizações –, mas também abrem brechas para novos dizeres sobre a cultura indígena.

Ancorada na Análise de Discurso Materialista e nos estudos decoloniais, a pesquisa desvela as relações entre linguagem, ideologia e identidade, compreendendo o discurso escolar como espaço de disputa de sentidos. Ao analisar o modo como os alunos significam o indígena, o autor apresenta o funcionamento dos processos de identificação e assujeitamento ideológico, mostrando como o não

reconhecimento da herança indígena é sustentado na sociedade. O trabalho propõe ainda práticas discursivas alternativas que visam ressignificar a imagem do indígena e fortalecer a consciência cultural dos alunos, o que contribui para uma educação que reconhece a pluralidade de vozes e saberes que compõem a identidade brasileira.

A segunda pesquisa, ainda que não tenha por referência a AD de linha francesa, “As enunciações da Resolução nº 5/12 e da BNCC nas disputas pelo campo discursivo da educação escolar indígena”, de Mendes (2023), apresenta uma abordagem voltada às disputas de sentido no campo normativo, valendo-se da perspectiva discursiva de Michel Foucault, voltada para a educação de alunos indígenas. Nela, tem-se como objetivo compreender como os discursos presentes na Resolução nº 5/2012 e na Base Nacional Comum Curricular produzem efeitos de sentido sobre a educação indígena, delimitando modos de dizer, de organizar e de legitimar determinadas concepções pedagógicas.

A investigação caracteriza-se como qualitativa, de natureza documental e interpretativa, tomando como *corpus* os textos oficiais que regulamentam a educação escolar indígena em âmbito nacional. A partir das noções foucaultianas de discurso, poder, saber e governamentalidade, o autor analisa como essas normativas não apenas orientam práticas, mas também compõem modos específicos de subjetivação dos sujeitos indígenas no espaço escolar, produzindo tensões entre autonomia cultural, padronização curricular e políticas de Estado.

Os resultados mostram que os documentos analisados, embora apresentem avanços no reconhecimento da especificidade da educação indígena, também operam processos de regulação e controle, ao submeter os projetos pedagógicos das escolas indígenas às diretrizes gerais da BNCC. O estudo revela que a educação escolar indígena se constitui em um campo atravessado por disputas discursivas, no qual diferentes projetos de sociedade, de educação e de sujeito indígena entram em confronto, o que produz efeitos diretos sobre a organização curricular e as práticas pedagógicas.

As demais pesquisas, não pormenorizadas aqui, dialogam com a temática indígena a partir de enfoques diversos, como o da literatura decolonial, políticas linguísticas, memória cultural e práticas pedagógicas, mas sem adotar a Análise de Discurso de linha francesa como base teórica.

Frente a esse breve quadro, a presente pesquisa visa somar e contribuir com os futuros trabalhos sobre o tema, propondo uma leitura sempre questionadora do

material que circula na escola, além de sugerir caminhos para a construção de uma educação interétnica e reflexiva. Ao tomar os materiais escolares como objetos de análise, sob a perspectiva da Análise de Discurso de linha francesa, a presente investigação propõe um deslocamento da leitura puramente decodificadora para uma leitura interpretativa, crítica, aberta à polêmica e historicizada, que considera os sujeitos como atravessados por ideologias e constituídos por uma memória sócio-histórica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCN-ERER) estabelecem que:

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (Brasil, 2004, p. 15).

Amparando-se no exposto, o objetivo geral da pesquisa é analisar os discursos sobre os povos indígenas materializados na Coletânea de Atividades de Língua Portuguesa “Educa Juntos vol. 2” (Paraná, 2019a) e, como resultado, elaborar uma unidade didática que contribua para a formação de leitores críticos e para a valorização das vozes indígenas no processo de alfabetização.

Para isso, pontua-se o seguinte trajeto:

1. Analisar como o material didático considerado explica e expõe sobre os povos indígenas e sua cultura a partir dos textos, imagens e atividades.
2. Produzir uma reflexão em vista do *corpus* selecionado, à luz dos conceitos da Análise de Discurso e o dispositivo analítico a partir dos conceitos de discurso, dito e não-dito, efeitos de sentido, silenciamento, memória e imaginário.
3. Elaborar uma unidade didática em consideração aos resultados obtidos em 1 e 2, bem como a inclusão de encaminhamentos pertinentes à proposta da unidade.
4. Mediar, junto aos alunos, uma leitura crítica e reflexiva do tema a partir das atividades oriundas da unidade didática elaborada.
5. Além disso, apresentar a avaliação dos resultados da prática desenvolvida na escola ao término do processo.

A organização da pesquisa apresenta-se a partir das seguintes seções, conforme anunciado no sumário: a Seção 1 apresenta a organização metodológica desta pesquisa, desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa de caráter interpretativista e fundamentada na Análise de Discurso de linha francesa.

Nesse enquadramento teórico-metodológico, o material didático assume centralidade, sendo tomado não como simples instrumento pedagógico, mas como materialidade discursiva inscrita no funcionamento do discurso pedagógico. A análise incide sobre atividades e textos destinados ao 1º ano do Ensino Fundamental, presentes no material Coletânea de Atividades “Educa Juntos vol. 2” (Paraná, 2019a), disponibilizado pela Secretaria Estadual de Educação (SEED) do estado do Paraná. Foram considerados tanto os enunciados verbais quanto as orientações pedagógicas que os acompanham, entendidos como lugares privilegiados de circulação e estabilização de sentidos sobre os povos indígenas. A metodologia adotada busca, assim, compreender como esses sentidos se constituem, reiteram ditos sobre o tema ou silenciam/são silenciados no interior do material a partir dos textos, atividades, imagens que constituem sua proposta pedagógica.

A Seção 2 apresenta uma fundamentação dos conceitos da Análise de Discurso de linha francesa, situando-a em relação às três regiões do conhecimento que a constituem – a Linguística, o Materialismo Histórico e a Psicanálise – e explicitando seu modo de conceber a linguagem, o sujeito e os sentidos. Ao discutir formação discursiva, formação ideológica, condições de produção, memória discursiva, a seção estabelece o quadro teórico que a orienta. Delimita-se, no percurso, a compreensão de que o discurso é lugar de produção e disputa de sentidos, atravessado pela história e pela ideologia. Compreende-se que o sujeito não é autônomo, mas constituído por posições e saberes que o antecedem.

Esse conjunto de princípios teórico-metodológicos fundamenta a leitura analítica realizada do *corpus*, o que permite uma compreensão das representações dos povos indígenas e quais efeitos de sentido são mobilizados no material em tela.

A Seção 3 tem como objetivo discutir a leitura como prática discursiva e situá-la no processo de alfabetização, articulando perspectivas da Análise de Discurso com os aportes teóricos de Freire (1967; 1987; 1989), Soares (2004; 2010), Ferreira e Teberosky (1986). Em vista desse conjunto de vozes, visa-se explorar as noções de interpretação, formação do leitor e a produção de sentidos pelo sujeito.

Pela teorização efetivada, ler não é decodificar, mas interpretar a partir de posições ideológicas que constituem o sujeito e, isso posto, apresenta-se a leitura como gesto político e histórico. Por meio da perspectiva teórica anunciada, compreende-se como crianças em processo de alfabetização são interpeladas pelos discursos que circulam na sociedade e na escola. A discussão sustenta a compreensão de que os materiais didáticos não apenas ensinam o sistema de escrita, mas participam da formação de representações sociais, produzindo ou tensionando sentidos sobre identidades, culturas e diferenças – especificamente no que se refere aos povos indígenas.

A Seção 4 articula a Análise de Discurso com a temática dos povos indígenas, apresentando como os conceitos da AD oferecem instrumentos teórico-analíticos para compreender a produção de sentidos sobre os povos indígenas no contexto escolar. A seção discute como as práticas de leitura participam da construção e circulação de discursos que podem reforçar apagamentos, estereótipos e visões folclorizadas. Mas, também, o contrário: possibilita-se espaço para deslocamentos e novos modos de significar. Ao analisar as possibilidades de movimento do sujeito, abre-se uma janela para observação sobre como aluno é constituído pelos discursos que circulam na escola e como o processo de alfabetização pode favorecer leituras críticas, historicizadas e ideologicamente situadas; assim, é possível intervir de modo mais crítico na relação entre o sujeito e os discursos. Essa seção, ainda, apresenta o amparo legal e político que sustenta o trabalho com a temática indígena na educação básica.

A Seção 5 é dedicada às análises discursivas do *corpus*. Analisando-se textos, imagens e propostas pedagógicas que fazem referência aos povos indígenas, à luz da Análise de Discurso de linha francesa, busca-se compreender como se produzem os efeitos de sentido sobre o indígena no espaço escolar. As análises mostram regularidades discursivas, silenciamentos, processos de folclorização, generalização e apagamento do indígena, bem como os modos pelos quais o discurso pedagógico participa da (re)produção de uma memória sobre o sujeito indígena. O resultado desse momento constitui, atravessa e fundamenta a unidade didática produzida.

A Seção 6 apresenta os resultados obtidos a partir das análises realizadas, bem como os desdobramentos da pesquisa para o campo educacional e para as práticas pedagógicas. Nessa seção, foram retomados os discursos e seus efeitos de sentido, identificados ao longo do trabalho, destacando como o material didático

analisado produz determinadas representações sobre os povos indígenas. Além disso, foi possível apresentar como as intervenções realizadas durante a pesquisa provocaram rupturas e ressignificações. Também, foram discutidas as contribuições da pesquisa para a formação docente. Nesse sentido, a pesquisa apresenta-se como uma perspectiva para problematizar os materiais pedagógicos utilizados no contexto educacional. Além disso, contribuiu para a construção de práticas educativas que reconheçam os povos indígenas como sujeitos históricos, contemporâneos e plurais. Essa abordagem está em consonância com as demandas da educação intercultural e com as legislações educacionais vigentes.

Nesse movimento de análise, intervenção e reflexão sobre a prática pedagógica, é possível compreender a alfabetização como um espaço privilegiado de formação de sujeitos e de disputa de sentidos, no qual a escola assume papel central na problematização de discursos historicamente cristalizados. Pensar a formação do leitor nos anos iniciais, à luz da Análise de Discurso, implica reconhecer que ensinar a ler é também ensinar a interpretar o mundo, confrontar silenciamentos e possibilitar deslocamentos de sentidos que ampliem as formas de existência e de reconhecimento dos povos indígenas no espaço escolar.

Trata-se, portanto, de uma educação que se orienta por um horizonte comprometido com a construção de práticas educativas que favoreçam a autonomia crítica e a inserção do sujeito como sujeito na/da história.

Nessa direção, Munduruku afirma que “uma educação que se queira libertadora, emancipadora” é aquela que “compreende o outro, o aluno, o aprendiz, como um ser livre, capaz de fazer suas próprias escolhas,” oferecendo-lhe “ferramentas para perceber a realidade em que vive e, sobretudo, que lhe deem capacidade de olhar para trás e se sentir integrado ao universo, para, então, ter condições de se lançar ao tempo que há de vir” (2020b, p. 8).

É a partir dessa compreensão que esta pesquisa se inscreve, assumindo a leitura e a alfabetização como gestos políticos, históricos e éticos, capazes de abrir brechas para outros modos de dizer, ensinar e significar. Como ensina Orlandi (2020), o analista - nós professores -, é convocado a assumir uma posição menos ingênua diante da linguagem, compreendendo que ela produz sentidos atravessados pela história, pela ideologia e pelas condições de produção.

1 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA: apresentação do corpus

A presente pesquisa é orientada por uma abordagem qualitativa de caráter interpretativista, a partir dos pressupostos teóricos da Análise de Discurso de linha francesa, teoria que busca compreender os modos de produção dos sentidos, levando em conta a linguagem como prática ideológica, os sentidos como *efeitos de*, os silenciamentos e os posicionamentos dos sujeitos e suas formulações discursivas. A Análise de Discurso tem sua própria metodologia e os conceitos mobilizados para o trabalho de análise emergem a partir da escuta do *corpus* pelo analista.

Os gestos de leitura envolvem, concomitantemente, a descrição e a interpretação, compreendendo que os sentidos são produzidos sob determinadas condições de produção históricas e sociais e que a ideologia⁹ constitui a evidência dos sentidos e dos sujeitos (Orlandi, 2001b). Para a Análise de Discurso, compreensão e interpretação não são vistas como operações neutras: compreender é interpretar; interpretar é produzir sentidos a partir de posições ideológicas e da memória discursiva que atravessa o sujeito.

Por essa razão, a Análise de Discurso não se ocupa do texto como algo isolado, mas do discurso, entendido como funcionamento da linguagem em seu atravessamento histórico e ideológico, conforme afirma Orlandi (2001a). O que se analisa são as materialidades discursivas, ou seja, o discurso e como nele se inscreve o(s) sentido(s). Essas materialidades podem ser de natureza verbal (como textos escritos, atividades escolares e etc.) ou imagens (como ilustrações, fotografias ou elementos visuais etc). Na próxima seção, as questões de ordem conceituais da AD serão mais bem exploradas.

Sobre o *corpus*, o material didático oriundo do Programa Educa Juntos, publicado pela Secretaria Estadual de Educação (SEED) do Paraná, insere-se em um movimento de reorganização das políticas públicas voltadas à alfabetização e ao apoio pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O material integra o

⁹ Para a Análise de Discurso, a ideologia não é compreendida como um conjunto de representações ou como uma forma de ocultação da realidade, conforme uma acepção sociológica mais geral. Para Orlandi (1996), a ideologia constitui uma prática significativa, estando na base da necessidade de interpretação. É por meio de seu funcionamento que se produz o efeito de evidência dos sentidos e do sujeito, fazendo parecer que os sentidos são naturais, únicos e transparentes, quando, na verdade, são históricos e ideologicamente constituídos. Como afirma a autora, "a ideologia está na base da necessidade de interpretação, é efeito da relação do sujeito com a língua e a história" (Orlandi, 1996, p. 48).

programa e foi publicado pela SEED/PR, em 2019, com distribuição gratuita às redes municipais de ensino (Paraná, 2019b).

O documento declara que o Educa Juntos é fruto de uma parceria entre a SEED/PR, as Secretarias Municipais de Educação e equipes técnicas especializadas, envolvendo profissionais de diferentes departamentos. O livro foi adaptado do programa “Ler e Escrever” da Secretaria Estadual de Educação do estado de São Paulo, cujo uso foi autorizado para fins de reedição e contextualização no Paraná. Isso revela que o Educa Juntos se inscreve em uma linhagem de políticas de alfabetização brasileiras que apostam em materiais estruturados, orientações metodológicas e projetos didáticos integrados.

A adaptação realizada pela equipe pedagógica paranaense buscou incorporar especificidades culturais, curriculares e históricas do Estado. Essa perspectiva é evidenciada, especialmente, no volume 2 do Projeto, que aborda o tema **“Cultura dos Povos Indígenas: o cotidiano das crianças”**, elaborado em diálogo com a equipe de Educação Escolar Indígena da SEED.

O material busca reconhecer a importância de “representar as crianças, a arte, a cultura e os saberes indígenas Kaingang, Guarani e Xetá” (Paraná, 2019b, p. 189) e afirma que o projeto objetiva dar visibilidade aos povos indígenas presentes no estado, especialmente aos alunos das 39 escolas estaduais indígenas. Isso no anseio de responder às políticas de diversidade e direitos humanos, bem como a demandas históricas por reconhecimento e valorização das populações indígenas.

Além da dimensão cultural, o material afirma ancorar-se em princípios curriculares nacionais e estaduais, explicitando seu alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Referencial Curricular do Paraná. Ademais, assume o texto como unidade colaborativa do ensino de Língua Portuguesa e organiza práticas pedagógicas que envolvem situações de leitura, escrita, oralidade e análise linguística de modo integrado. A importância da rotina pedagógica e do planejamento estruturado é constantemente destacada no material e apontada como elemento necessário para o desenvolvimento do sistema da escrita alfabética e das práticas sociais de leitura.

Outro eixo de sustentação do Educa Juntos está na defesa de um ambiente alfabetizador ‘rico’, composto por múltiplos portadores textuais e situações reais de uso da linguagem, enfatizando a necessidade de as crianças serem acolhidas em espaços que valorizem suas singularidades, experiências familiares e repertórios

socioculturais. A alfabetização é apresentada no documento como processo que se efetiva em interação com práticas de linguagem significativas, e não apenas como domínio mecânico de códigos, ao defender que “as salas de aula alfabetizadoras precisam ser espaços ricos em oportunidades de vivências das diversas linguagens” (Paraná, 2019a p. 18).

O material também se diz dedicado à mediação docente como elemento central para o desenvolvimento da alfabetização na perspectiva do letramento, descrevendo a ação do professor como planejada, intencional e responsiva às necessidades e conhecimentos prévios dos alunos. Para que isso ocorra de maneira satisfatória, o Educa Juntos oferece orientações metodológicas, propostas de rotinas, sequências didáticas e sugestões de atividades que auxiliam o professor a avaliar, planejar e intervir de maneira significativa no processo de aprendizagem.

Outro aspecto sobre a historicidade do material, conforme apresentado aos professores, é seu caráter híbrido: nele, articulam-se fundamentos teóricos da psicogênese da língua escrita, a partir de Ferreiro e Teberosky (1986), da perspectiva de alfabetização na vertente do letramento, com contribuições de Soares (2004), além de princípios da Psicologia Histórico-Cultural¹⁰, em consonância com os princípios da BNCC. Percebe-se que o programa comporia uma espécie de mosaico que pretende oferecer ao professor um amplo suporte coerente quanto às diferentes necessidades do processo de alfabetização.

O Educa Juntos define-se como parte de uma política pública de caráter formativo, voltada ao fortalecimento pedagógico durante a alfabetização, ao diálogo entre estado e municípios e à promoção de práticas pedagógicas socialmente situadas. Sua construção coletiva e sua vinculação a materiais consolidados nacionalmente desejam que o programa se apresente em um contexto maior de continuidade e (re)adequação das políticas de alfabetização brasileiras, dialogando com desafios contemporâneos, como a diversidade, a interculturalidade e a garantia do direito à alfabetização na idade certa.

Frente ao corpus, o primeiro executado para a pesquisa foi o seu recorte. Assim, para o estudo, foram selecionadas quatro atividades: uma canção, um texto

¹⁰ O material fundamenta parte de suas proposições pedagógicas na Psicologia Histórico-Cultural, especialmente nos estudos de Chaves (2010; 2012), que compreendem a aprendizagem como um processo mediado social e culturalmente. Nessa perspectiva, a intervenção pedagógica intencional e o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos constituem elementos centrais para o desenvolvimento humano e para a formação escolar dos sujeitos.

em conjunto com duas imagens, duas imagens, sendo uma de moradia e uma casa de reza, e um texto acompanhado de três questões de interpretação.

Orlandi (2001a) aponta que:

Inicia-se o trabalho de análise pela configuração do *corpus*, delineando-se seus limites, fazendo recortes, na medida em que se vai incidindo um primeiro trabalho de análise, retomando-se conceitos e noções, pois a análise do discurso tem um procedimento que demanda um ir-e-vir constante entre teoria, consulta ao *corpus* e análise (Orlandi, 2001a, p. 66-67).

É importante ressaltar que, na perspectiva da Análise de Discurso, o arquivo não se constitui simplesmente como um agrupamento neutro de materiais, mas como um conjunto de materiais discursivos produzido a partir do gesto de interpretação do analista. Sua constituição é orientada pelo referencial teórico, pelas questões de pesquisa e pelas condições de produção dos materiais analisados. Desse modo, o próprio processo de seleção e recorte do arquivo já integra o gesto interpretativo.

Para Pêcheux (1994, p. 57), o arquivo pode ser compreendido como um “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”. O autor ensina a deslocar o olhar para os modos pelos quais esses documentos são lidos, interpretados e postos em circulação, evidenciando que os sentidos não estão dados nos materiais em si, mas se produzem nas relações entre linguagem, história e ideologia. Sendo assim, o arquivo constitui um espaço de disputa de sentidos, atravessado por diferentes gestos de leitura e por distintas posições discursivas (Pêcheux, 1994).

A Análise de Discurso cobra uma compreensão documental do arquivo, entendendo-o como um espaço de memória discursiva marcado por processos de seleção, exclusão e interpretação. Nota-se que o arquivo não reúne simplesmente documentos, mas materializa relações históricas e ideológicas que condicionam os modos de leitura e de produção dos sentidos. Em diálogo com Pêcheux (1994), Mittmann (2015) destaca que os documentos recebem sentidos no interior das formações discursivas, sendo constantemente resignificados a partir dos lugares sociais e das condições históricas em que circulam. Portanto, o arquivo não apenas guarda memórias, mas participa ativamente da produção e da estabilização de determinados sentidos.

É nesse movimento que se compreende o *corpus* desta pesquisa, pois a Coletânea de Atividades Educa Juntos vol. 2 não é tomada apenas como um documento pedagógico disponível para análise, mas como uma materialidade discursiva inserida em determinadas condições de produção e circulação. Os textos, imagens, atividades e enunciados que compõem o material constituem um arquivo de discursos sobre os povos indígenas, no qual se atualizam memórias, silenciamentos, repetições e deslocamentos de sentidos. Interessa, portanto, analisar os modos pelos quais determinados sentidos são legitimados, enquanto outros permanecem marginalizados ou silenciados.

O projeto didático presente na Coletânea de Atividades de Língua Portuguesa “Educa Juntos vol. 2” (Paraná, 2019a) não é tratado como uma sequência pedagógica apenas estrutural, mas como materialidades discursivas escolares que organizam sentidos e posicionamentos ideológicos sobre os sujeitos ali representados, conforme o discurso oficial que o apresenta.

A leitura e análise desse arquivo, à luz da Análise de Discurso, pode possibilitar a compreensão de como discursos sobre os povos indígenas são (re)produzidos nas práticas de alfabetização. Desconstruir o discurso que opera sob uma lógica de soberania, na qual o sujeito indígena é falado pelo olhar do outro (homem branco) e representado por um discurso hegemônico que o define, o enquadra e o limita, é o escopo da discussão.

Ao ser falado por esse discurso, o indígena é duplamente silenciado: primeiro, por não ter sua própria voz legitimada; segundo, por ser fixado em representações estereotipadas e limitadas à compreensão de sua raça. A unidade didática que faz parte desta dissertação, portanto, assume uma posição crítica e reativa, comprometida com a construção de práticas que não apenas incluam o tema da diversidade étnico-racial – que o discurso oficial apresenta –, mas que o façam de maneira a dar abertura à escuta e valorização das formas de dizer, pensar e existir dos povos indígenas. Isso por meio de um processo de mediação aberto à escuta das vozes indígenas e dos alunos para fins de construção do conhecimento.

O último momento da dissertação foi a aplicação da produção pedagógica. Essa etapa ocorreu em uma turma de alfabetização de 1º ano do Ensino Fundamental, na escola Municipal Água Verde, pertencente ao município de Laranjeiras do Sul, região centro-oeste do estado do Paraná. A Unidade Educacional é de pequeno porte, situada em um bairro da zona urbana, que atende aproximadamente 250 alunos. A

instituição caracteriza-se por um perfil tradicional de ensino, o que se revela tanto em suas práticas pedagógicas quanto no comportamento da comunidade. Tal aspecto dialoga com a própria constituição histórica e cultural do município, a qual é marcada por valores conservadores e por uma organização social fortemente vinculada a modelos escolares estabilizados em obediência a hierarquias políticas da região.

É importante ressaltar que o município de Laranjeiras do Sul não possui currículo próprio, mas segue as diretrizes curriculares estabelecidas pelo estado do Paraná, alinhadas às políticas educacionais nacionais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O corpo discente é composto, em sua maioria, por crianças provenientes de famílias da comunidade com condições socioeconômicas consideradas estáveis, de maneira que não se configura um contexto de extrema vulnerabilidade social; ademais, alguns poucos alunos são provenientes da zona rural.

A participação da comunidade escolar é caracterizada como média-participativa, com envolvimento pontual de famílias nas atividades propostas pela instituição. Esse contexto específico constitui as condições nas quais a intervenção pedagógica foi realizada, sob a influência dos modos de leitura, interpretação e produção de sentidos mobilizados pelas crianças durante o desenvolvimento da proposta.

2 ANÁLISE DE DISCURSO: uma exposição de suas bases epistemológicas

A Análise de Discurso de linha francesa estrutura-se em diálogo com três regiões do conhecimento: o Materialismo Histórico, a Psicanálise e a Linguística. Contudo, como explica Orlandi (2001a, p. 20), não se subordina a nenhuma delas. Formula uma noção própria de discurso que não se limita ao “objeto da Linguística”, não “se deixa absorver” pelo Materialismo Histórico e “tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise”, afirma a autora. Ao contrário, “interroga a Linguística” por ignorar o contexto histórico, problematiza o Materialismo Histórico em relação à dimensão simbólica e se afasta da Psicanálise ao tratar da ideologia em sua relação com o inconsciente, sem, contudo, reduzir-se a ele (Orlandi, 2001a).

Pêcheux e Fuchs (1997a), ao discutirem a Análise de Discurso (AD), recorrem às contribuições do Materialismo Histórico para compreender a sociedade e suas formações sociais. Nessa perspectiva, os autores buscam explicar o modo como a ideologia atua na constituição dos sujeitos, interpelando-os a partir das práticas ideológicas que atravessam as instituições e das condições históricas nas quais sujeitos e instituições estão inseridos.

Sob influência da psicanálise lacaniana, a teoria do Discurso ancora-se na historicidade da linguagem, buscando compreender os processos de significação e o modo como uma mesma palavra pode acolher sentidos diversos, conforme o tempo, o espaço e as condições de produção de sua enunciação (Orlandi, 1996b).

A proposta de Pêcheux¹¹, fundador da AD, nasce de uma crítica à epistemologia da Linguística, de acordo com Gregolin e Baronas (2001), sobretudo ao “corte saussureano”, à separação rígida entre língua e fala. Para o filósofo, o objetivo é pensar as condições de produção dos discursos e os processos discursivos que os constituem. A crítica à linguística, porém, não nega a sua contribuição à teoria do discurso: ao contrário, Pêcheux reinscreve Saussure em um novo quadro teórico, articulando o sistema de signos à materialidade histórica da língua(gem). Isso porque,

¹¹ A originalidade da proposta de Michel Pêcheux reside, conforme destaca Maldidier (2003), na articulação indissociável entre a reflexão teórica sobre o discurso e a construção de um dispositivo analítico, o que o situa simultaneamente no campo da teoria do discurso e da análise de discurso. Seu percurso intelectual, inscrito nas transformações teóricas e políticas da França, a partir dos anos 1960, é marcado por constantes revisões, deslocamentos e processos de desconstrução, intensificados diante das mudanças da conjuntura ideológica a partir de meados dos anos 1970. Desse modo, a obra de Pêcheux configura-se como uma verdadeira “aventura teórica”, atravessada pela história, pela política e pelas condições de produção do saber, afastando-se da ideia de um sistema teórico fechado, estável ou definitivamente constituído (Maldidier, 2003).

embora a estrutura permita virtualmente infinitas combinações, o que os sujeitos efetivamente dizem é condicionado pela história e pelas formações ideológicas que os atravessam (Gregolin e Baronas, 2021).

Para Orlandi:

[...] a especificidade da Análise de Discurso, [é] o de ser análise de linguagem e, portanto, trabalhar a articulação descrição/interpretação, [n]uma relação particular entre língua(gem) e ideologia, onde a língua(gem) é parte da análise material e a ideologia é uma prática em seu funcionamento, tendo como materialidade o discurso (Orlandi, 2014, p. 36).

Saussure (2012), no terceiro capítulo de sua obra *Curso de Linguística Geral* (2012), explica que a fala é um ato individual (e concreto) de utilizar a língua. Trata-se de uma manifestação pessoal e particular que cada indivíduo faz dela, sendo a língua influenciada por fatores diversos, como a vontade e a inteligência do falante. Em contrapartida, para a Análise de Discurso, como aponta Leandro-Ferreira (2020), o sujeito não é concebido como autônomo nem como origem dos sentidos, mas como um produto histórico, constituído pelas condições sociais e ideológicas que o atravessam. O sujeito diz o que a linguagem lhe permite enunciar, mas apenas o que é possível ser dito dentro das condições de produção que o determinam, explica a autora.

Nesse sentido, os dizeres deixam de ser compreendidos como expressão individual para serem entendidos como espaço de produção de enunciados, portanto, discursos, ou seja, ponto em que linguagem e história se articulam e são materializados em discurso pelo falante. Pêcheux explica que “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeitos de *seu* discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (Pêcheux, 1995, p. 16 - grifos no original). Isso mostra que os sentidos e as posições do dizer são sempre determinados pelas formações ideológicas nas quais o sujeito está inscrito e que são materializadas em relação às formações discursivas dominantes.

Compreender o espaço e a produção do discurso presente na escola e no material disponibilizado significa, nesta pesquisa, reconhecer que o que é dito – e o que é silenciado – sobre os povos indígenas está condicionado por formações ideológicas que delimitam o campo do dizível, reproduzindo ou desestabilizando sentidos historicamente cristalizados. Analisar o discurso sobre os povos indígenas

implica verificar como a ideologia se inscreve na linguagem, produzindo efeitos de sentido que naturalizam determinadas representações e marginalizam outras.

Ao articular linguagem e história, a Análise de Discurso rompe com a separação rígida entre o sistema linguístico e o contexto extralinguístico para compreender a produção de sentidos. Leandro-Ferreira (2005) afirma: o que antes era concebido como estrutura estável – um conjunto de signos com regras próprias (em referência a Saussure) – passa a ser entendido como um espaço dinâmico, atravessado pelas transformações históricas e ideológicas. A história está intrinsecamente ligada ao funcionamento da linguagem; essa é uma questão inexorável.

Sob essa ótica, analisa-se o material “Educa Juntos vol. 2” (Paraná, 2019a), de maneira que se buscou compreender e mostrar como a história e a ideologia se materializam nas atividades que abordam os povos indígenas, reproduzindo estereótipos e produzindo apagamentos de sentidos. Orlandi (2001a, p. 80) afirma que “[...] a historicidade deve ser compreendida [...] como aquilo que faz com que os sentidos sejam os mesmos e também que eles se transformem”, num devir sem começo, meio e fim determinados. Isso porque é por meio da historicidade e seu movimento em linguagem que se pensa o conceito de ideologia, permitindo-se compreender a fala como discurso – um modo de dizer que obedece a regras determinadas social e historicamente –, e não apenas estrutura obediente a normas gramaticais.

Os discursos produzem efeitos de sentido e são materializados em diferentes corpora, como é possível perceber no material didático que compõem o *corpus* desta pesquisa, em que aparecem enunciados diversos, como “chacoalha o chocalho” e a figura do “velho cacique”. Esses enunciados produzem efeitos de sentidos que não são naturais, mas historicamente construídos e ideologicamente sustentados, produzindo determinados modos de ver e significar o sujeito indígena. Tais elementos serão retomados posteriormente, quando se discutirá de forma mais aprofundada os sentidos produzidos sobre os povos indígenas no material.

Segundo Pêcheux (1995), a descrição formal da língua(gem) não é suficiente para dar conta de seus efeitos de sentido, sendo preciso considerar as mudanças que ocorrem quando a língua(gem) é colocada em uso, ou seja, no momento discursivo, quando algo é efetivamente dito em certas condições de produção.

Os sentidos são produzidos em condições específicas: o que se pode dizer em um lugar e em um tempo determinados ou o que é permitido e compreensível, em um

contexto, pode não ser em outro. O mesmo enunciado, quando deslocado de um tempo-espço a outro, ganha significações distintas, revelando o funcionamento das formações discursivas, das formações ideológicas e das formações imaginárias – conceitos que explicam como os sujeitos se relacionam e produzem sentidos nas interações sociais.

O discurso, em sua materialidade, portanto, pede um olhar para o modo como ele se concretiza em práticas pedagógicas (o foco de nossa atenção) e em materiais didáticos. Assim, é possível perceber que as atividades e imagens do caderno “Educa Juntos vol. 2” (Paraná, 2019) revela como a língua(gem) e ideologia se entrelaçam na constituição de sentidos sobre identidade, cultura e diferença. Veja-se o exemplo abaixo:

Figura 1 - Fotografia da atividade 2A.



APRESENTAÇÃO DE DANÇA INDÍGENA. SANTA AMÉLIA-PR. FOTO (1) DE: IONARA BLOTZ

Fonte: Paraná (2019a), Coletânea de Atividade Educa Juntos vol. 2, p. 12

Vê-se, na primeira imagem apresentada na atividade 2A, a representação de um grupo de indígenas com vestimentas tradicionais, dispostos coletivamente em um espaço ao ar livre, com a legenda “*Apresentação de dança indígena.*” A imagem acompanha a atividade, que se inicia com o texto intitulado “*O que é ser indígena*”, compondo uma cena em que as materialidades verbal e imagética se articulam. Essa composição passa a operar como um modo de dizer sobre a identidade indígena,

mobilizando sentidos associados predominantemente a uma determinada tradição e expressão cultural.

Contudo, observa-se um certo estranhamento na imagem, uma vez que os sujeitos representados não correspondem integralmente às imagens tradicionalmente associadas aos povos indígenas. Alguns elementos visuais, como as vestimentas utilizadas, tensionam expectativas frequentemente mobilizadas pelos discursos sociais sobre esses povos, aspecto que suscita questões importantes para a compreensão dos sentidos produzidos por essa representação, que serão retomados e problematizados de forma mais aprofundada na Seção 5.

O sentido, como delineado, não é uma propriedade intrínseca da palavra, na perspectiva da Análise de Discurso, mas um efeito produzido na relação entre a linguagem, a história e a ideologia.

Conforme Leandro-Ferreira (2020), o processo de significação ultrapassa os limites da linguística tradicional, pois o sentido não deriva apenas de regras internas da língua, mas das condições sócio-históricas e ideológicas que sustentam os discursos. Nesse contexto, a linguagem é compreendida como materialidade da ideologia e o discurso funciona como o espaço de articulação entre ambas. A autora ainda ressalta que o sentido é determinado pelas formações discursivas, compreendidas como matrizes de produção de sentidos.

[...] as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência às formações ideológicas [...] nas quais essas posições se inscrevem. (Pêcheux, 1995, p. 160).

Compreender o sentido como um efeito produzido historicamente permite interrogar o funcionamento de como determinadas formações discursivas passam a regular o que pode ou deve ser dito sobre o sujeito indígena no interior do discurso pedagógico. Esse funcionamento pode ser exemplificado pelo texto presente na segunda atividade analisada nesta pesquisa, cujo enunciado “*O que é ser indígena?*” se inscreve em uma formação discursiva que tende a definir a identidade indígena a partir da associação predominante entre ser indígena e determinadas manifestações culturais. O material didático produz efeitos de sentido que recortam a complexidade histórica, social e política dos povos indígenas, privilegiando um modo específico de representação, que será abordado na seção de análises.

Esse funcionamento também pode ser compreendido à luz do conceito de Discurso Fundador (Orlandi, 2001c), uma vez que os sentidos produzidos acerca dos povos indígenas retomam uma memória discursiva historicamente constituída desde o Período Colonial. Conforme a autora, o discurso fundador:

Cria tradição de sentidos projetando-se para a frente e para trás, trazendo o novo para o efeito do permanente. Instala-se irrevogavelmente. É talvez esse efeito que o identifica como fundador: a eficácia em produzir o efeito do novo que se arraiga no entanto na memória permanente (sem limite). Produz desse modo o efeito do familiar, do evidente, do que só pode ser assim (Orlandi, 2001c, p. 13-14).

Sendo assim, ao representar o indígena por meio de marcas culturais cristalizadas, o material didático atualiza essa memória discursiva, produzindo o efeito de naturalização de uma determinada imagem do sujeito indígena. Desse modo, a diversidade histórica e contemporânea desses povos é silenciada em favor de uma representação estabilizada, que os mantêm simbolicamente vinculados ao passado.

O enunciado pode derivar e produzir novos sentidos, pois a relação entre a linguagem e o discurso é marcada pela instabilidade e pela contradição. Isto é, o sentido, em vez de ser dado, é construído discursivamente, resultante da posição que o sujeito ocupa em uma formação discursiva.

De acordo com Orlandi (2001a), o discurso é o lugar onde os sentidos são produzidos, disputados e estabilizados a partir de determinadas formações discursivas. Pode-se dizer, então, que ler não é apenas decodificar, mas produzir sentidos historicamente situados, perpassados por formações ideológicas e condições de produção, como reitera a autora (Orlandi 2001b). E, quanto mais cedo isso for proposto às crianças (por meio de problematizações, suposições, indagações), mais cedo a escola cumpre o papel de formadora de bons leitores.

Pêcheux (*apud* Maltidier, 2003, p. 32) compreende a formação discursiva como aquilo que determina “o que pode e deve ser dito” pelos sujeitos que ocupam determinadas posições ideológicas. Nessa perspectiva, a formação discursiva constitui a materialidade na qual as formações ideológicas se realizam na linguagem, configurando-se como ponto de articulação entre as materialidades linguística e ideológica. É por meio dessa articulação que se tornam visíveis, no discurso, as marcas da história, da ideologia e das relações de poder.

Maingueneau (2008, p. 6) considera que “para uma sociedade, para um lugar, um momento, definidos, só uma parte do dizível é acessível, que esse dizível constitui um sistema e delimita uma identidade”. Isso pode ser observado à página doze da coletânea tomada para análise, na qual o enunciado define o indígena como aquele que “veio dos povos que habitavam as terras do Brasil e de outros países vizinhos antes da chegada dos europeus”, cujos “modos de vida preservam tradições” (Paraná, 2019a, p. 12). Nesse recorte, percebe-se que o sujeito indígena é inscrito predominantemente em uma formação discursiva ancorada no passado, na tradição e na ideia de ancestralidade. A compreensão de outros sentidos possíveis sobre sua identidade é silenciada em ignorância a formas de existência desses povos na atualidade, como se mostrará à frente.

O sujeito, ao ser interpelado pela ideologia, identifica-se inconscientemente com uma formação discursiva e acredita ser a origem/dono de seus próprios dizeres. Esse processo é denominado assujeitamento, no caso, um processo que apaga o fato de o discurso do sujeito ser atravessado por sentidos já dados, provenientes do interdiscurso, ou seja, do conjunto de dizeres anteriores e socialmente circulantes que tornam possível todo dizer.

A formação discursiva, segundo a teoria, é o lugar onde o sentido se constitui como efeito das relações entre linguagem, sujeito e ideologia a partir das filiações de sentido que as formações ideológicas permitem serem organizadas. Isto é, cada formação discursiva delimita os sentidos possíveis em determinado contexto histórico, revelando, na materialidade da linguagem, as marcas das formações ideológicas que a sustentam (Orlandi, 2001a).

Tudo que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. E isto não está na essência das palavras mas na discursividade, isto é, na maneira como, no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele. O estudo do discurso explicita a maneira como linguagem e ideologia se articulam, se afetam em sua relação recíproca. As palavras falam com outras palavras (Orlandi, 2001a, p. 43).

Compreender o funcionamento das formações discursivas implica compreender também as formações ideológicas que lhes dão base e orientam os modos de dizer. Esse é o desafio que a teoria do discurso nos coloca, pois ele implica deslocamentos que requerem a escuta daquilo que não se diz, mas se faz presente. É nas formações discursivas que se definem os sistemas de crenças, valores e

representações que estruturam as posições dos sujeitos e condicionam a produção de sentidos no interior das formações discursivas (Pêcheux, 1995).

Tomando-se o material em análise como um discurso oficial e autorizado pelo estado a circular, o que se tem ali e em jogo é um conjunto de formações discursivas que retomam e repetem em discurso, no caso, o que é dado a circular e em obediência ao que se deve pensar sobre o tema. Nesse sentido, Orlandi (1996a) discute a circularidade do discurso pedagógico, que, ao passo que cerra sentidos, faz-se autoritário, portanto, limitador das diferentes compreensões possíveis. Esse é um jogo que a escola faz, talvez, sem saber que o faça.

As formações ideológicas referem-se ao conjunto de práticas, representações e saberes que determinam os modos pelos quais os sentidos são produzidos e circulam socialmente. Conforme Leandro-Ferreira (2020), elas constituem o espaço em que o sentido existe – ou melhor, em que ele se materializa no discurso – por meio das identificações dos sujeitos a determinados conjuntos de saberes historicamente organizados. As formações ideológicas manifestam-se nas formações discursivas, às quais os sujeitos se filiam e por meio das quais constroem seus dizeres.

Influenciado pelo pensamento althusseriano, Pêcheux (*apud* Maldidier, 2003) compreende que é por meio dos Aparelhos Ideológicos do Estado – a escola, a mídia, a igreja, entre outros – que a ideologia dominante se materializa e se dissemina. Os Aparelhos Ideológicos do Estado¹² não são instrumentos neutros, mas espaços de disputa ideológica, em que coexistem processos de reprodução e transformação das relações sociais.

Nesse quadro, a interpelação ideológica é o mecanismo que transforma indivíduos em sujeitos, fazendo-os se reconhecer como autores de seus próprios dizeres. Esse processo ocorre de forma inconsciente: o sujeito acredita ser a gênese do que diz, quando, na verdade, fala a partir de posições cuja ordem do discurso os antecede historicamente. Pêcheux (1995, p 214) explica que “a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se realiza pela identificação (do sujeito) com a

¹² As formulações de Pêcheux sobre os Aparelhos Ideológicos do Estado - AIE têm como base as reflexões de Louis Althusser, especialmente, da obra *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado* (1970). Para o autor, a escola ocupa lugar central entre os AIE, sendo considerada o aparelho ideológico número 1, por sua função estratégica na reprodução das ideologias dominantes. É nesse sentido que a escola se configura como espaço privilegiado de inculcação ideológica dos sujeitos, o que tensiona constantemente as possibilidades de abertura à interpretação, à polissemia e à ruptura com os sentidos estabilizados.

formação discursiva que o domina”, revelando que o sujeito é constituído pelo discurso e pelas formações ideológicas às quais está vinculado.

A materialidade ideológica concretiza-se na materialidade linguística, quando o sujeito enuncia a partir de uma determinada formação discursiva, a qual, por sua vez, está subordinada a uma ou várias formações ideológicas. O discurso torna-se o lugar em que as ideologias se inscrevem na linguagem, produzindo efeitos de sentido atravessados pela história e pelas relações de poder.

Compreender o funcionamento das formações ideológicas é compreender como os sujeitos significam e são significados no interior das relações sociais e ideológicas que os constituem, conforme afirma Pêcheux, na Parte III intitulada “Discurso e Ideologia (s)” da obra *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* (1995, pp. 141-186). É na intersecção entre formações ideológicas e condições de produção que se delineia o caráter histórico e material do discurso, ensina o autor.

A necessidade de compreender a linguagem em sua relação constitutiva com a história e o sujeito evidencia a importância das condições de produção. Ao ressignificar pressupostos da teoria linguística saussuriana, a Análise de Discurso passa a considerar o sentido como um efeito produzido na relação entre o “sistema linguístico” e o “espaço sócio-histórico”, rompendo, assim, com a concepção de texto como uma unidade fechada e autônoma (Leandro-Ferreira, 2020, p. 33). Nessa perspectiva, reitera-se a compreensão de que os sentidos se constituem na articulação entre língua, sujeito e história.

Com base nessa compreensão de linguagem, procura-se refletir como as condições de produção do discurso didático – marcadas por políticas educacionais, diretrizes curriculares e demais mecanismos de controle – determinam o que pode ser dito sobre os povos indígenas no interior do caderno “Educa Juntos vol. 2”. Ou seja, como as condições de produção regulam a produção dos efeitos de sentidos e delimitam os modos de representação possíveis dos discursos sobre o tema.

Pêcheux (1997b, p. 77) destaca que as condições de produção articulam o plano histórico, psicossociológico e linguístico, demonstrando que o “o que diz, o que anuncia, promete ou denuncia não tem o mesmo estatuto conforme o lugar que ele ocupa”, ou seja, o sentido depende das relações de poder e da posição que o sujeito ocupa em uma dada conjuntura. Essa noção é trabalhada por Orlandi (2017), ao demonstrar que os diferentes lugares sociais – como o do patrão e do empregado – condicionam o modo como os sujeitos significam o mundo e são significados nele.

Maingueneau (1998) corrobora que a noção de condições de produção

[..] foi reelaborada, no campo da análise do discurso, por Pêcheux para designar não somente o meio ambiente material e institucional do discurso, mas ainda as representações imaginárias que os interactantes fazem de sua própria identidade [lugar], assim como do referente de seus discursos (Maingueneau, 1998, p. 30).

Daí que Orlandi (2001a) ressalta o papel da memória discursiva no funcionamento das condições de produção, uma vez que o dito e o não-dito coexistem e se atualizam em cada novo discurso. As condições de produção sustentam o dizer e mostram as relações de força que atravessam a linguagem, fazendo com que os sentidos se produzam como efeitos de determinações sociais e ideológicas anteriores, não se limitando à situação imediata da enunciação. Isso é percebido na atividade que apresenta a “*casa de reza*” como elemento representativo de moradia indígena. Ela é acompanhada de uma legenda sem contextualizações sobre seus usos contemporâneos, ou sobre como essa prática assume outros sentidos em outros contextos; o que se tem é apenas o exposto na figura reproduzida abaixo.

Figura 2 - Casa de Reza



CASA DE REZA. COMUNIDADE GUARANI.
SANTA AMÉLIA-PR. FOTO (10) DE: IONARA BLOTZ

Fonte: Paraná (2019a), Coletânea de Atividade Educa Juntos vol. 2, p. 19

Esse modo de formulação imagética mobiliza uma memória discursiva que faz circular determinados sentidos sobre a espiritualidade indígena, ao mesmo tempo em

que outros permanecem silenciados, aspecto que será retomado e problematizado de forma mais pormenorizada na seção de análise.

A noção de memória discursiva constitui um dos eixos da Análise de Discurso, pois permite compreender como os sentidos se atualizam e são produzidos no tempo. Para Pêcheux (2006), a memória discursiva é o conjunto de sentidos já-ditos que circulam na história e atravessam os sujeitos, mesmo quando não estão explicitamente presentes. Essa memória estrutura as possibilidades de interpretação, uma vez que todo dizer se relaciona com outros dizeres anteriores – o já-dito – que o antecede e o condicionam. Quando se pensa a figura de um indígena, frames, a exemplo de corpos nus pintados, vestimentas de penas, guerreiros com arco-e-fecha, cabelos longos e pretos, além de costumes ancestrais (caçar para comer), são acionados, todavia, não apenas por uma questão cognitiva, mas em vista de uma memória sócio-histórica.

Orlandi reitera que

[...] os sentidos sempre são determinados ideologicamente. Não há sentido que não o seja. Tudo que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. E isto não está na essência das palavras, mas na discursividade, isto é, na maneira como no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele (Orlandi, 2001a, p. 41).

Constituindo-se na materialidade histórica dos discursos, na repetição e na (re)inscrição de sentidos, a memória discursiva não é individual nem coletiva no sentido tradicional. Pêcheux (2007, p. 52) define como aquilo que “vem restabelecer os implícitos” necessários para que um texto se torne legível; os sentidos pré-construídos, citados ou retomados que sustentam toda enunciação, tornando possível o reconhecimento de um enunciado, ligando o dizer atual à rede de formulações anteriores que o atravessam (Pêcheux, 2007).

Na seção 5, mostra-se a associação do indígena à origem de palavras de uso corrente na língua portuguesa, por exemplo, o que produz um efeito de filiação entre o sujeito indígena e a constituição da língua nacional. Esse funcionamento discursivo se materializa, por exemplo, quando o material didático destaca termos, a saber, *abacaxi*, *pipoca*, *mandioca* ou *tatu*, como palavras de origem indígena, apresentando-os como marcas fundadoras do léxico brasileiro.

Tal movimento soa interessante porque, ao evocar a presença indígena no léxico, o texto parece reconhecer sua contribuição para a constituição da língua

nacional. No entanto, esse reconhecimento acontece de modo específico, como discute Orlandi (2008), ao analisar o léxico como um espaço privilegiado de inscrição da memória discursiva, no qual a presença das línguas indígenas tende a ser admitida de forma restrita, frequentemente reduzida a vestígios localizados e neutralizados, dissociados de uma convivência histórica contínua e atual.

Conforme afirma Orlandi:

[...] o contato dessas línguas é relegado a uma coisa de passado (em que se diz que o tupi desapareceu, deixando apenas algumas influências no léxico) e rudimentar no presente (contato fugaz e incapaz de deixar marcas). Não se questiona o real histórico do contato; lida-se apenas com simulacros (os já herdados e os que construímos no presente) que se diluem em aspectos documentais, etimológicos ou etnográficos superficiais e marginalizados. (Orlandi, 2008, p. 176)

Dessa maneira, o discurso aciona uma rede de sentidos historicamente estabilizados que posiciona os povos indígenas como pertencentes a um tempo originário, anterior à sociedade contemporânea, sem a organização de um cenário devidamente marcado por uma formação discursiva indígena.

Ver-se-á que tais sentidos são legíveis porque se apoiam em uma memória discursiva socialmente estabilizada, que liga o dizer atual a formulações anteriores e reiteradas sobre a contribuição indígena para a constituição do léxico do português brasileiro. Isso naturaliza representações que vinculam os povos indígenas predominantemente ao passado e à origem da língua.

Orlandi (1996b) compreende a memória discursiva como a base constitutiva de todo dizer, que permite que o sujeito se aproprie de palavras já ditas e as reinscreva como se fossem suas, sustentando a ilusão de autoria. Ainda que esse conceito não esteja posto à análise do corpus, a menção é interessante para a compreensão de que o discurso que carregamos sobre os povos originários não é nosso, mesmo que, assim, sejamos levados a tomá-lo como nossas perspectivas. Isso pode explicar, por exemplo, porque, se solicitados a se posicionar sobre certos temas, há um pensamento dominante, muitas vezes. Se pedirmos a um grupo de criança para desenhar uma criança indígena, provavelmente, iremos nos deparar com discursos imagéticos muitos semelhantes.

Portanto, nesse processo, o funcionamento do conceito de esquecimento é fundamental, pois também é por ele que a atualização dos sentidos é possibilitada,

como explica Leandro-Ferreira (2012, p. 143): “no momento em que a memória é acionada, outros sentidos são esquecidos, e são esquecidos para que outros [sentidos] possam irromper”.

Eis, pois, a tarefa na educação escolar, que é de promover rompimento dos sentidos para que outros possam acontecer: entender, assim, pela pesquisa, como as materialidades presentes no corpus produzem efeitos de sentido que contribuem para a constituição de representações sobre os povos indígenas, em especial, num momento decisivo de formação do sujeito-leitor – o processo de alfabetização.

Essa compreensão permite problematizar como os discursos veiculados nos livros didáticos interpelam os alunos em determinadas posições-sujeito, reproduzindo ou tensionando ideologias historicamente construídas sobre os povos indígenas e sua representação na sociedade. É preciso, além disso, lembrar que o livro didático não é tomado, aqui, como objeto de análise em si mesmo, mas como uma materialidade discursiva que media práticas de leitura e ensino no espaço escolar. Conforme reflete Orlandi (1996a) sobre o funcionamento do material didático no discurso pedagógico:

O material didático, que tem esse caráter de mediação e cuja função sofre o processo de apagamento (como toda mediação) e passa de instrumento a objeto. Enquanto objeto, o material didático anula sua condição de mediador. O que interessa, então, não é saber utilizar o material didático para algo [...] o que interessa é saber o material didático. [...] A reflexão é substituída pelo automatismo. (Orlandi, 1996a, p. 22)

Importante destacar que esta pesquisa não tem como objetivo aprofundar a discussão sobre o livro didático¹³ enquanto objeto específico de estudo, mas situar o papel que ele desempenha na circulação e na produção de sentidos no espaço escolar. Nesse movimento, as análises desenvolvidas, nesta pesquisa, voltam-se a compreender como os povos indígenas são discursivamente significados no processo de alfabetização.

Compreender a memória discursiva implica reconhecer que todo discurso se sustenta sobre uma rede de formulações anteriores, que são retomadas, ressignificadas e, por vezes, silenciadas. A memória discursiva, ao mesmo tempo em que mantém os sentidos, também os desestabiliza, abrindo espaço para o novo e para

¹³ O livro didático tem sido amplamente pesquisado no campo da Análise do Discurso. Pode-se citar os trabalhos de Coracini (1995, 2011) e Grigoletto (1995), que o compreendem como uma materialidade discursiva atravessada por processos ideológicos. Esta pesquisa dialoga com essas contribuições, sem, contudo, ter como objetivo aprofundar a discussão.

o contraditório, o que possibilita que o sujeito, ao dizer, recupere e (re)inscreva os discursos que o antecedem. A memória discursiva que atravessa as representações dos povos indígenas presentes na canção, nas imagens e nas atividades do *corpus* desta pesquisa está vinculada a uma longa história de apagamentos e estereótipos.

Por isso, esse estudo permite vislumbrar como esses sentidos são retomados, (re)inscritos nas atividades, textos e imagens presentes no material, demonstrando o movimento entre o dito e o não-dito sobre o tema na escola a partir da cobrança de um discurso oficial, como o da BNCC. Ao mesmo tempo em que tais retomadas contribuem para a constituição de determinados imaginários sobre os povos indígenas, são produzidas imagens relativamente estabilizadas acerca de quem são esses sujeitos, quais espaços ocupam e quais temporalidades lhes são atribuídas.

Movendo-se continuamente entre o interdiscurso (o já-dito) e o intradiscurso (o dizer), a memória discursiva articula passado, presente e futuro no processo de significação, o que Pêcheux (2006) define como o acontecimento discursivo – o ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória. A memória discursiva é o que torna possível a interpretação, pois é por meio dela que o sujeito retoma, (re)inscreve e ressignifica dizeres anteriores. Interpretar não é apenas decodificar palavras, mas mobilizar sentidos já ditos; em outras palavras, interpretar é também atualizar a memória – fazer emergir determinados sentidos e silenciar outros –, instaurando o movimento constante de reprodução e transformação que caracteriza o funcionamento dos discursos que mostram o trabalho das formações imaginárias. Isso porque os sujeitos passam a relacionar-se com imagens historicamente produzidas e estabilizadas sobre si, sobre o outro e sobre os objetos de que falam e, frente a isso, formulam suas respostas.

A noção de formações imaginárias para a Análise de Discurso de linha francesa está presente desde os trabalhos iniciais de Pêcheux (1997b), que, ao discutir as condições de produção do discurso, destaca que os sujeitos não se relacionam diretamente com a realidade social, mas com imagens construídas sobre si mesmos, sobre seus interlocutores e sobre os objetos de que falam. Os sentidos não decorrem de propriedades intrínsecas das palavras ou dos referentes, mas das posições discursivas e das imagens que os sujeitos projetam no processo de interlocução. As formações imaginárias constituem um mecanismo fundamental para compreender como determinados sentidos se estabilizam e passam a funcionar como evidentes e naturais.

Segue, abaixo, o recorte sobre a representação do conceito em funcionamento, conforme o original:

Figura 3 - Quadro de formações imaginárias de Pêcheux

Expressão que designa as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja "resposta" subentende a formação imaginária correspondente
A { I _A (A) I _A (B)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	"Quem sou eu para lhe falar assim?"
	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	"Quem é ele para que eu lhe fale assim?"
B { I _B (B) I _B (A)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	"Quem sou eu para que ele me fale assim?"
	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	"Quem é ele para que me fale assim?"

Fonte: Pêcheux (1997b, p. 83).

De acordo com Pêcheux (1997b), os processos discursivos são atravessados por antecipações imaginárias que orientam a produção dos dizeres. Nesse movimento, os sujeitos constroem imagens de si e do outro, projetando os lugares que ocupam na relação discursiva e antecipando os sentidos que podem ou devem ser produzidos. Tal compreensão reitera o exposto anteriormente, ao evidenciar que a produção dos sentidos está relacionada às posições ocupadas pelos sujeitos e às representações que constituem o processo discursivo.

O imaginário, portanto, refere-se a um funcionamento ideológico que produz efeitos de evidência, fazendo com que determinados sentidos pareçam naturais, transparentes e universalmente compartilhados, isto é, a ideologia opera por meio desses mecanismos imaginários, produzindo para os sujeitos a impressão de que os sentidos já estão dados e correspondem diretamente à realidade.

Ao longo da história brasileira, diversos discursos contribuíram para a constituição de um imaginário que associa os indígenas à origem da nação, à vida exclusivamente aldeada, à natureza, à tradição e ao passado. Em contrapartida, outras formas de existência indígena, relacionadas à contemporaneidade, à produção de conhecimento, à atuação política e à presença em diferentes espaços sociais, tendem a ocupar posições menos visíveis. É possível compreender como esses

imaginários são retomados, atualizados ou tensionados pelo discurso pedagógico, produzindo efeitos de sentido sobre quem são os povos indígenas e sobre as temporalidades que lhes são atribuídas. Entre esses efeitos, destacam-se o apagamento da diversidade étnica, linguística e cultural dos povos indígenas, frequentemente representados como um bloco homogêneo, bem como a reiteração de uma visão subalternizada, que tende a vinculá-los a um passado distante e a silenciar suas formas contemporâneas de existência.

Na incompletude que essa apresentação da teoria proporciona, espera-se ter delineado um quadro para acolher as reflexões que emergiram a partir das análises. Nesse sentido, o exposto busca o recorte do dispositivo teórico da AD para efeitos de organização dos dispositivos analíticos que serão mobilizados.

Na sequência, explora-se a questão da leitura e da prática da alfabetização a serem mediadas pela Análise de Discurso pecheutiana.

3 A LEITURA COMO PRÁTICA DISCURSIVA: um percurso de aproximação com a alfabetização

Cada sujeito interpreta a partir de um lugar, de uma posição-sujeito ideológica que o constitui, de forma que é essa posição que o inscreve na história dos sentidos. Se hoje lemos, compreendemos e nos colocamos a problematizar a questão do indígena é em vista de a leitura ser, também, uma prática: e, neste caso, uma prática discursiva.

Consoante com Leandro-Ferreira (2020, p. 29), “é pelo movimento de interpretação, portanto, que o sujeito atribui sentido ao mundo, ao ilusoriamente buscar completude para o que diz, quando de sua identificação com a forma-sujeito de uma dada formação discursiva.” Ao ler um texto, é possível ler também o que foi silenciado, o que foi interditado, o que poderia ter sido dito, mas não foi. Ou seja, tomar a leitura enquanto prática discursiva é colocar a interpretação em uma outra ordem: menos parafrástica, mais polissêmica.

Orlandi (1996a) compreende os discursos a partir dos processos da paráfrase e da polissemia, que atravessam toda produção de sentidos. A autora distingue três tipos fundamentais de discurso: o discurso lúdico, no qual o referente permanece exposto e os interlocutores se abrem ao jogo dos sentidos, produzindo uma polissemia aberta; o discurso polêmico, em que o referente também está presente, mas os sujeitos disputam seus sentidos, instaurando uma polissemia controlada; e o discurso autoritário, no qual o referente é ocultado pelo dizer e não há efetivamente interlocução, o que resulta em uma polissemia contida. Nessa perspectiva, compreender a leitura como prática discursiva implica deslocá-la da mera repetição para um espaço de disputa, deslizamento e produção de sentidos, afirma a autora.

Assim, interpretar é movimentar-se entre as falhas e os equívocos da linguagem; não é decifrar um sentido fixo ou evidente, presente na superfície linguística. Orlandi (1996b) aponta que a interpretação é uma *injunção*, ou seja, uma exigência própria da linguagem: o sujeito é convocado a interpretar, mesmo sabendo que jamais alcançará o todo do sentido. Isso porque o discurso é atravessado pelo inconsciente e pela ideologia - duas instâncias que escapam à transparência da linguagem e produzem deslocamentos contínuos de significação. Tal tarefa deveria ser exercitada na escola para além da resposta já esperada para cada atividade.

Leandro-Ferreira (2007) pontua que a interpretação é sempre inacabada, atravessada pela falta, sustentada pelo equívoco constitutivo da linguagem. Orlandi assegura:

Nossa ciência não é exata e cotejamos nosso espaço de compreensão com o equívoco, o não saber. É isto que nos impulsiona no conhecimento da linguagem, mais amplamente, e na reflexão sobre 'nossa' língua, pois não há objeto de conhecimento, no campo dos estudos da linguagem, que se esgote em gestos de interpretação unívocos e definitivos (Orlandi, 2014, p. 123).

Todo gesto de interpretação se inscreve em condições de produção específicas, que delimitam o que pode ser dito e o que deve ser silenciado. Pêcheux (1994) afirma que o ato interpretativo constitui um “espaço polêmico das maneiras de ler”, em que a memória histórica entra em confronto consigo mesma. O sujeito, ao interpretar, convoca inconscientemente a memória discursiva – os já-ditos, os vestígios do interdiscurso – e (re)inscreve esses sentidos em novas condições, produzindo deslocamentos, resistências e retomadas. Nessa perspectiva, a leitura não se reduz ao encontro entre um leitor e um texto, mas mobiliza a história de leitura do próprio texto – seus processos de constituição, formulação e circulação – e também a história de leitura do sujeito-leitor, cujos gestos interpretativos são atravessados por sua memória discursiva e por suas condições de produção (Orlandi, 2000).

A leitura, nesse movimento e em quaisquer anos da educação escolar, torna-se um gesto interpretativo por excelência; porém, conforme observa Orlandi (1996a), ao discutir o discurso pedagógico, tem-se que a escola frequentemente produz condições em que a polissemia é controlada e determinados sentidos são legitimados como os únicos possíveis. O aluno pode ser levado a buscar não necessariamente aquilo que interpreta, mas a resposta esperada pela instituição escolar, aprendendo a operar segundo as regras desse discurso. Ainda assim, mesmo nesse processo, permanece inscrito em gestos de interpretação e em processos de constituição subjetiva mediados pela linguagem e pela ideologia.

A leitura, conforme a AD nos leva a pensá-la, é um movimento político, pois envolve o reconhecimento das contradições e dos silenciamentos que atravessam os discursos – é fazer ver o que foi apagado, questionar as evidências e produzir outros modos de dizer – gesto que, no espaço escolar, torna-se essencial para a formação de leitores críticos de seu papel histórico.

É possível afirmar que, no processo de ensino-aprendizagem, essa noção é central: ao deparar-se com o discurso, seja no material didático ou qualquer outro, a criança lê e, nesse movimento, lê também o que não foi dito, os interditos e os silenciamentos que atravessam as práticas de ensino e o material propriamente dito. A leitura não é neutra, tampouco estável – é um lugar de constituição do sujeito; assim, a escola, como espaço institucional de circulação de discursos, é um dos principais lugares de produção de sentidos e, ao mesmo tempo, de silenciamentos.

O silenciamento, de acordo com Orlandi (2007), refere-se à exclusão de determinados sujeitos, temas ou vozes dentro de uma formação discursiva, quando esses existem, mas são ignorados (ainda que inconscientemente). Não é ausência de palavra pura e simplesmente, mas, nesse sentido, o silêncio torna-se condição de existência da linguagem, visto que é o espaço que permite que o dizer aconteça e que certos sentidos se constituam enquanto outros são postos em suspenso.

Conforme Authier-Revuz (1994) explica na obra “Gestos de leitura: da história no discurso” (1994), no capítulo “Falta do dizer, dizer da falta: as palavras do silêncio”, o silêncio manifesta-se na falta constitutiva da linguagem diante do real, o intervalo entre as palavras e as coisas, onde o sentido sempre escapa. Orlandi (2007) sustenta essa noção ao distinguir o silêncio fundante, inerente ao funcionamento da linguagem, e a política do silêncio, ligada aos processos de silenciamento impostos por condições ideológicas. O primeiro possibilita o surgimento do sentido – silenciando o múltiplo para que o uno se forme –, enquanto o segundo atua como interdição, apagando vozes e sentidos que ameaçam a hegemonia discursiva. Entender esse funcionamento torna-se fundamental para analisar os processos de significação produzidos pelas materialidades discursivas que constituem o *corpus* desta pesquisa.

O silêncio guarda os vestígios do que foi esquecido e do que ainda pode vir a ser dito, funcionando como o espaço de tensão entre o dito e o não-dito – entre lembrar e silenciar, entre atualizar e interditar; em outras palavras, o que constitui o dito e o não-dito explicado por Orlandi (1996b). Para a autora, o dito é sempre atravessado por silêncios e interdições: há sentidos que não são explicitamente formulados, mas que, ainda assim, operam no funcionamento discursivo. O não-dito é constitutivo do discurso, pois ele aponta para o que foi excluído, interditado, apagado, silenciado e que pode ser recuperado por meio da análise.

O ato de reconhecer o não-dito nos discursos é parte essencial para a formação de leitores, capazes de perceber em discursos uma ordem de compreensão do mundo

historicamente constituída na sociedade. Por que aqui se pensa assim? Por que é dito dessa forma? Talvez, sejam indagações a serem feitas com mais frequência no espaço escolar e frente aos discursos expostos nos materiais didáticos; o gesto fundamental a ser feito no espaço educacional, onde determinados discursos tendem a se apresentar como neutros e evidentes, e mais, verdadeiros é este: propor indagações.

O reconhecimento do dito e do não-dito guia à compreensão de que ler é um ato interpretativo, e, portanto, político (conforme já dito). Todo leitor, inclusive a criança em processo de alfabetização, ao se deparar com um texto, procede à interpretação a partir de um lugar ideológico que o constitui, reelaborando sentidos e produzindo outros. A leitura, nesse sentido, não se limita à decodificação de signos apenas (reitera-se), mas implica um gesto de escuta e de interpretação do mundo, no qual o sujeito se inscreve e, por meio dele, se constitui.

Pensar o processo de alfabetização como prática discursiva é reconhecer que o aprendizado da leitura envolve a relação entre linguagem, história e ideologia, pois é nesse entrelaçamento que os sujeitos se formam, tomam posição e produzem sentidos sobre si e sobre o outro.

Freire (1989, p. 13) afirma que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra”; assim, a compreensão crítica do texto implica perceber suas relações com o contexto histórico e social em que é produzido. Antes mesmo da alfabetização, a criança atribui sentidos às experiências e estabelece conexões entre a linguagem e as situações concretas de sua realidade. A alfabetização é um ato político e criador, no qual o sujeito torna-se um protagonista do processo de construção da linguagem escrita.

Compreendendo a educação como prática de liberdade e um processo importante de formação de si, o sujeito deixa de ser mero receptor de conteúdo para tornar-se autor de uma certa leitura do mundo. Freire (1967, p. 104) já afirmava que a alfabetização não poderia se restringir ao domínio técnico da leitura e da escrita, mas deveria promover uma tomada de compreensão crítica sobre a realidade social. O objetivo não é ensinar palavras isoladas ou simulacros de frases, como “Eva viu a uva”, deslocadas do contexto de vida dos alunos, mas partir de discursos que representem certa realidade a ser questionada.

Alfabetizar é politizar a leitura. É propiciar condições para que o sujeito supere a unilateralidade do sentido e, assim, uma certa postura “ingênua” e “mágica” (o

encontro com a resposta certa”!), que, segundo Freire (1967) é marcada pelo fatalismo e pela aceitação passiva do mundo. Ao romper com o discurso pedagógico tradicional, os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem podem ter uma postura crítica, mais capaz de compreender as causas dos fenômenos sociais e, talvez, intervir sobre eles. A educação pode atuar como meio de democratização da cultura, reconhecendo cada aluno como sujeito de saber e não como objeto do ensino ou tábula rasa.

Um processo democrático de educação concretiza-se por meio do diálogo, ensina-nos Freire (1967), numa relação sem concorrência pelo sentido verdadeiro, mas fundada na escuta, no respeito e na construção do conhecimento. Desse modo, pode possibilitar ao sujeito ler e (re)escrever o mundo, compreendendo que linguagem e realidade se entrelaçam na produção de sentidos, o que pode ocorrer ainda no processo de alfabetização (seja de adultos, seja de crianças).

Para Orlandi (2000, p. 10), “leitura e sentido, ou melhor, sujeitos e sentidos se constituem simultaneamente, num mesmo processo”. O ensino da leitura e da escrita, quando desvinculado da vida e das condições sociais dos alunos, perde seu caráter libertador e torna-se instrumento de manutenção da ideologia dominante, como já pontuava Freire (1996). Ao aprender a ler (e não decodificar), o sujeito passa a perceber que toda leitura é uma tomada de posição diante do real – um gesto interpretativo atravessado pela história e pela ideologia. O professor torna-se, então, um mediador e já não importam quais são os materiais dados a ler na escola, pois a questão é o comportamento do sujeito professor diante do texto/discurso, seja porque ele ensina, seja porque ele também aprende. Ao final, é a posição sujeito leitor assumida que mudará o resultado do exercício da leitura na escola.

Da mesma maneira, Soares¹⁴ (2004; 2010), ainda que em outra vertente teórica, converge com Freire (1989; 1996) ao compreender a alfabetização como prática social. Ela defende que a alfabetização deve ocorrer em contextos efetivos de uso da linguagem utilizando aquilo que faz parte das vivências dos alunos. Para a autora, o ensino da leitura e da escrita só tem sentido se vinculado à construção de sujeitos leitores – e não apenas decodificadores. Soares (2010) utiliza o termo

¹⁴ Magda Soares é referência central nos estudos brasileiros sobre alfabetização, situada em uma perspectiva sociointeracionista que compreende que aprender a ler e a escrever acontece na vida, nas práticas reais de linguagem, e não apenas nos exercícios escolares. Em obras como *Alfabetização e letramento* (2004) e *Letramento: um tema em três gêneros* (2010), ela defende que a alfabetização precisa fazer sentido para as crianças, aproximando-se de suas experiências e do mundo que as cerca.

letramento ou alfabetismo ao tratar desse processo em que se desenvolve a capacidade de ler e escrever com compreensão em diferentes situações do cotidiano.

O termo alfabetismo, para Soares (2010), designa o “estado ou condição de quem sabe ler e escrever”, mas não somente isso:

[...] recentemente começamos a enfrentar uma realidade social em que não basta simplesmente "saber ler e escrever": dos indivíduos já se requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e do escrever, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando-se assim seu "estado" ou "condição", como consequência do domínio dessa tecnologia. (Soares, 2010, p. 29)

Diferentemente de “alfabetização”, o alfabetismo refere-se, porém, não ao processo de aprender, mas sim à situação em que o sujeito passa a viver após adquirir as práticas da leitura e da escrita. Seu surgimento é recente e está ligado às transformações sociais que ampliaram o papel da língua escrita na vida cotidiana: em contextos em que não basta apenas decodificar, tornou-se necessário compreender e utilizar a escrita em diferentes práticas sociais.

Por muito tempo, a língua portuguesa reconheceu apenas o termo “analfabetismo”, revelando uma sociedade mais habituada a nomear a falta de acesso à escrita do que a valorizar o uso efetivo dela. Soares (2010, p. 29) assegura que o aparecimento de “alfabetismo” – assim como ocorreu com *literacy* em inglês – reflete uma mudança histórica nas demandas sociais pela leitura e pela escrita, entendidas como instrumentos de participação social e cultural. O alfabetismo torna-se um conceito complexo, que envolve habilidades técnicas, valores, funções e usos sociais da linguagem, variando conforme o tempo, o espaço e as condições históricas em que se realiza.

A autora discute o conceito de alfabetismo em duas concepções: uma de caráter liberal ou funcional e outra de caráter crítico ou ideológico. Na primeira, a leitura e a escrita são vistas como instrumentos neutros e pragmáticos, necessários para que o indivíduo se adapte à sociedade e desempenhe papéis produtivos; trata-se do chamado alfabetismo funcional, utilizado por organismos internacionais, como a Unesco, em programas de alfabetização.

Já na perspectiva crítica, inspirada em autores como Street (2014) e em Freire (1967), citados pela autora, o alfabetismo é entendido como uma prática ideológica, inseparável das condições sociais, históricas e políticas que o produzem. Nesse

modelo, as formas de ler e escrever refletem e, ao mesmo tempo, reproduzem ou questionam valores, crenças e padrões de poder presentes na sociedade.

Partindo dessa concepção, Soares (2010) afirma que não há uma única forma de alfabetismo, mas diferentes modos de apropriação da língua escrita de acordo com o contexto social. Para ela, ler e escrever são práticas situadas, atravessadas por disputas simbólicas e pelas condições materiais de produção dos sentidos. Alfabetizar significa inserir o sujeito nas práticas sociais de leitura e escrita, reconhecendo a historicidade da linguagem e seu papel na constituição da cidadania e da criticidade.

Nesse caminho, a Análise de Discurso nos dá a conhecer, partilhando de algum modo as esteiras de reflexões, que a linguagem e, portanto, as práticas de leitura e escrita nunca são neutras, mas atravessadas por ideologias, memórias discursivas e condições de produção. “A linguagem não é transparente, os sentidos não são conteúdo. É no corpo a corpo com a linguagem que o sujeito (se) diz. E o faz não ficando apenas nas evidências produzidas pela ideologia” (Orlandi, 2001a, p. 53-54).

Assim, quando Soares aponta que o alfabetismo é prática situada e socialmente determinada, esse entendimento dialoga com o pressuposto da AD de que todo ato de leitura implica interpretar a partir de uma formação discursiva, isto é, de um conjunto de sentidos já-historicizados que orientam o que pode ser dito, lido ou compreendido. Alfabetizar, portanto, não se reduz ao domínio técnico do código, mas envolve inserir o sujeito em processos de significação nos quais os discursos circulam, são retomados e disputados – o que a AD reconhece como constituição do sujeito e produção de sentidos.

Ferreiro e Teberosky (1986), ainda que não sejam estudiosas situadas no campo discursivo, defendem que, no campo da alfabetização, a criança não aprende a ler e escrever de forma passiva, por repetição ou memorização. Demonstram que o processo de alfabetização não é um simples treino de decodificação, mas uma construção ativa de conhecimento. A criança, desde muito cedo, pensa sobre a escrita, de maneira que busca compreender sua lógica e função social (ou seja, por meio de uma memória); a aprendizagem efetiva-se pela formulação de hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita, que são constantemente testadas, reformuladas e ampliadas conforme o sujeito interage com textos, palavras e contextos significativos.

Inspiradas pela epistemologia genética de Piaget, as autoras expõem que o ato de aprender a ler e escrever é um processo conceitual, e não apenas perceptivo ou

motor. A criança elabora interpretações próprias sobre o que é escrever, o que o texto representa e qual é sua relação com a linguagem oral.

Ferreiro e Teberosky (1986) apontam ainda que toda escrita infantil é significativa, pois expressa o modo como a criança compreende a função simbólica da linguagem. Ao tentar representar nomes, frases ou histórias, o sujeito leitor-escriptor mobiliza conhecimentos prévios e produz sentidos, mesmo que seu registro ainda não siga a convenção alfabética. Alfabetizar implica reconhecer esse percurso de elaboração cognitiva, em que a criança é produtora de sentido e construtora do próprio saber, mas, na perspectiva discursiva, isso significa entender que o sujeito vai se (re)inscrevendo no processo da alfabetização, porque, nesse processo, ele vai sofrendo a interpelação ideológica. Se:

Aprender a ler implica o desenvolvimento de estratégias para obter sentido do texto. Implica o desenvolvimento de esquemas acerca das informações que é representada nos textos. Isto somente pode ocorrer se os leitores principiantes estiverem respondendo a textos significativos [...] (Goodman, 1987, p. 21)

Para Ferreiro e Teberosky (1986, p. 283), “ler não é decifrar; escrever não é copiar” – trata-se de compreender o funcionamento de um sistema simbólico e, ao mesmo tempo, o papel social da escrita.

Essa visão aproxima-se das concepções de Freire (1967), para quem aprender a ler o mundo e a palavra é um ato de consciência e transformação; e de Soares (2004; 2010), que enfatiza a importância de situar a alfabetização em contextos reais de uso da linguagem. O processo de alfabetização é uma atividade intelectual ativa, em que a criança atribui sentido às relações entre fala e escrita, reelaborando suas concepções à medida que avança nas experiências com a linguagem.

A concepção construtivista de Ferreiro e Teberosky dialoga com os pressupostos da Análise de Discurso ao reconhecer que a criança, ao escrever e ler, não lida apenas com um código, mas com sentidos que já circulam social e historicamente. Se, para as autoras, a criança constrói hipóteses sobre o sistema de escrita, para a AD, esse processo ocorre dentro de formações discursivas que orientam o que pode significar. Isso é afirmado por Orlandi:

[...] os sentidos não estão assim predeterminados por propriedades da língua. Dependem de relações constituídas nas/pelas formações discursivas. [...] Elas são constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluidas,

configurando-se e reconfigurando-se continuamente em suas relações (Orlandi, 2001a, p. 44).

A produção de hipóteses, portanto, sobre a escrita não é apenas uma operação cognitiva, mas também discursiva: ao tentar significar um nome, um texto ou uma letra, a criança mobiliza memórias, valores e representações que constituem seu lugar de sujeito. Do mesmo modo, quando Ferreiro e Teberosky afirmam que “toda escrita infantil é significativa”, a AD permite compreender que esse sentido não nasce isoladamente, mas se produz na relação entre sujeito, história e linguagem, evidenciando que alfabetizar é também introduzir a criança em processos sociais de significação.

Se aprender a ler e escrever implica interpretar e (re)construir sentidos, é necessário considerar que esses sentidos não se formam no vazio, mas são atravessados por discursos, ideologias e relações de poder que constituem o sujeito desde seus primeiros contatos com a linguagem. Pela Análise de Discurso, é possível compreender como os textos escolares participam da produção de significados e da formação de leitores, o que se torna especialmente relevante quando se trata das representações dos povos indígenas e de outras identidades historicamente silenciadas.

Considerando que os sentidos que atravessam a alfabetização não se produzem no vazio, mas nas relações históricas, ideológicas e discursivas que constituem os sujeitos e os textos, faz-se necessário aproximar de forma mais contundente a Análise de Discurso de linha francesa como campo teórico capaz de sustentar a leitura da materialidade discursiva do material didático. Nessa perspectiva, interessa compreender esse material a partir de suas condições de produção, de seus processos de constituição, formulação e circulação, uma vez que tais dimensões participam da produção dos efeitos de sentido que nele se estabilizam acerca dos povos indígenas; assim, é a partir desse referencial que se desenvolvem as reflexões apresentadas na sequência.

4 A ANÁLISE DE DISCURSO COMO ORIENTAÇÃO PARA ANALISAR OS DISCURSOS SOBRE OS POVOS INDÍGENAS

Como a seção anterior acena, para além de questionar as dimensões reducionistas da leitura enquanto instrumento de comunicação e prática de

decodificação, ao considerar a linguagem como prática social atravessada pela ideologia e a história, a Análise de Discurso se constitui em aporte teórico também para respaldar o processo de alfabetização. Por meio de seus dispositivos teóricos, a Análise de Discurso colabora com a formação do professor e contribui para a construção de práticas de leitura que favoreçam, desde os primeiros anos escolares, a percepção de que os textos são produzidos em condições históricas e ideológicas específicas. Os alunos podem ser levados, com a mediação docente, a reconhecer que os sentidos não estão prontos nos textos, mas são produzidos em determinadas condições de produção.

Sendo assim, a língua não é concebida como um sistema neutro de transmissão de informações, mas como materialidade significativa atravessada pela história e pela ideologia. A linguagem constitui um espaço de produção de sentidos, no qual sujeitos e significações se constituem mutuamente. Essa compreensão repercute diretamente na concepção de ensino e de alfabetização assumida nesta pesquisa: o aluno deixa de ser compreendido como mero decodificador ou receptor de informações para ser reconhecido como sujeito que interpreta e produz sentidos; o professor, por sua vez, assume o papel de mediador de práticas de leitura que problematizam a aparente evidência dos sentidos, favorecendo a construção de gestos interpretativos capazes de deslocar leituras naturalizadas.

Como já apresentado, a AD parte do pressuposto de que a linguagem é marcada pela incompletude – ela nunca se fecha em um único sentido, pois está em constante movimento. Essa incompletude é, ao mesmo tempo, a relação “da falta, do movimento” e a condição do “possível” (Orlandi, 2001): é justamente pelo sentido não ser absoluto que o simbólico intervém para/na produção de novos sentidos. Mas, deve-se entender que o processo de significação, embora aberto, é direcionado e não aleatório, uma vez que ele é atravessado por determinações históricas e ideológicas que administram, estabilizam e cristalizam certos sentidos em detrimento de outros (Orlandi, 2001a). Assim, retomando a autora, os discursos oscilam entre o já-dito e o ainda-não-dito, entre a paráfrase – que retoma e repete sentidos estabilizados; e a polissemia – que permite o deslizamento e a produção de novos sentidos.

O sujeito aluno, constituído pela/na linguagem e pela/na história é atravessado por essas tensões, constituindo-se na relação entre o simbólico, o real e o imaginário, o que produz sentidos a partir de uma memória discursiva que fala antes. Seus dizeres, mesmo quando parecem originais, são sustentados por enunciados já

formulados, esquecidos ou naturalizados ao longo do tempo; entretanto, ao falar, o sujeito (re)inscreve-se nesse movimento, visto que ele repete, desloca, desliza, produzindo novas possibilidades de significação: trata-se do processo de assujeitamento.

Quando o movimento de atribuição de sentidos é impedido, ele tende à repetição e o sujeito perde a possibilidade de proceder a deslocamentos e/ou movimentos. Ao invés de buscar um lugar próprio de produção de sentidos frente à condição de filiar-se a uma e/ou outra formação discursiva, ele passa a ocupar posições já determinadas, reproduzindo dizeres cristalizados na prática tradicional da resposta certa *versus* a errada, mesmo em atividade de interpretação de textos cujos espaços são privilegiados para se pensar a materialidade textual discursivamente.

Conforme denuncia Orlandi (2001a, p. 54), “o sentido não flui e o sujeito não se desloca. Ao invés de se fazer um lugar para fazer sentido, ele é pego pelos lugares (dizeres) já estabelecidos, num imaginário em que sua memória não reverbera. Estaciona. Só repete”. A autora distingue três formas de repetição que revelam diferentes modos de funcionamento da linguagem e de constituição do sujeito: a empírica, a formal e a histórica.

A repetição empírica, também chamada de mnemônica, é aquela em que o aluno reproduz mecanicamente o que está institucionalizado como correto, sem reflexão ou distanciamento crítico. O sujeito apenas repete os sentidos, nesse contexto, legitimados pela escola – aquilo que é socialmente aceito como verdadeiro –, assumindo uma postura passiva diante do conhecimento. Trata-se de um sujeito que não problematiza, não questiona, apenas faz ecoar discursos fixos pelo discurso pedagógico, o que impede a produção de outros sentidos.

A repetição formal ou técnica caracteriza o aluno que se adequa perfeitamente às normas e expectativas escolares. É o estudante que escreve dentro dos moldes preestabelecidos, visto que domina a estrutura textual esperada, mas não se arrisca a elaborar, a subverter ou a relacionar diferentes discursos. Para Althusser (1970) – no capítulo “Reprodução da força de trabalho” –, esse aluno representa o ideal produzido pela instituição enquanto Aparelho Ideológico do Estado: aquele que se mantém reproduzindo o discurso dominante sem ultrapassar seus limites. A escola contribui, assim, para a manutenção de um modelo padronizado de sujeito, “em moldes que asseguram a *sujeição à ideologia dominante* ou o manejo da prática desta” (Althusser, 1970, p. 22).

Em contrapartida, a repetição histórica possibilita o movimento do sujeito na história e na linguagem. É justamente nessa dimensão que a Análise de Discurso se inscreve, buscando compreender os processos de produção dos sentidos a partir das condições de produção, da memória discursiva e das formações ideológicas que atravessam o dizer. Essa perspectiva, conforme procurou-se evidenciar na discussão teórica desenvolvida na seção anterior, permite compreender o discurso em sua relação constitutiva com a história, a memória e a ideologia.

Para Orlandi:

a repetição histórica, que é a que desloca, a que permite movimento porque historiciza o dizer do sujeito, fazendo fluir o discurso, nos seus percursos, trabalhando o equívoco, a falha, atravessando as evidências do imaginário e fazendo o irrealizado irromper no já estabelecido (Orlandi, 2001a, p. 54).

Historicizar o discurso significa compreender que a linguagem é falha e inacabada, aberta a deslocamentos e interpretações múltiplas e cada leitura produz novos efeitos de sentido, conforme a posição que o sujeito ocupa na rede discursiva. Assim, o sujeito leitor é visto como aquele que não se limita à leitura literal, mas que desvela as camadas de sentido inscritas nas palavras, reconhecendo nelas a presença de outros discursos e memórias.

Essa concepção é essencial para o processo de alfabetização, pois propicia desde a mais tenra idade a formação de sujeitos capazes de produzir e interpretar sentidos, compreendendo que a linguagem é sempre atravessada pela ideologia e pela história. Todavia, isso requer a mediação do professor! Na escola, o trabalho com a leitura, orientado por essa perspectiva, permite ao aluno perceber como determinados sentidos se naturalizam, tornando-se evidentes e “neutros”, e como é possível questioná-los e transformá-los. Ensinar a ler é ensinar a questionar. Levar o aluno a se compreender como sujeito de uma sociedade, não porque ‘aprendeu’ que a história quis dizer x, mas porque entendeu que além de x, ela pode(ria) ser y.

Compreender o processo de leitura sob a ótica da Análise de Discurso implica reconhecer que todo gesto de interpretação se materializa em práticas concretas, mediadas por instrumentos simbólicos e ideológicos. Entre esses instrumentos, o livro didático ocupa lugar privilegiado, pois nele se cruzam discursos pedagógicos, políticos e culturais que orientam o modo como a linguagem é ensinada e significada na escola.

É nesse espaço que a criança, em processo de alfabetização, entra em contato com enunciados que dizem sobre o mundo e sobre tudo o que faz parte da sua vida. O livro didático não é apenas um recurso pedagógico, mas uma materialidade discursiva que participa da constituição do sujeito-leitor e da produção de sentidos que circulam na escola. Leandro-Ferreira salienta que:

Falar em materialidade, portanto, significa operacionalizar a história, a língua e o inconsciente; é entender que uma forma material é determinada pelo nível de existência sócio-histórico-ideológico, pelo recalque inconsciente e pelo funcionamento da língua, a qual é passível de equívoco. (Leandro-Ferreira, 2020, p. 148)

O material didático, portanto, pode tanto reforçar representações solidificadas quanto abrir espaços para outros sentidos.

Tais efeitos de sentido, conforme Orlandi (2001a), são compreendidos como os sentidos produzidos a partir da relação entre linguagem, sujeito e ideologia, sempre situados nas condições de produção de um enunciado. Esses efeitos não são naturais, mas históricos, os quais variam conforme a formação discursiva e a posição-sujeito de quem enuncia e interpreta. É papel da escola e do professor possibilitar a circulação de discursos que ampliem as formas de dizer e de ser, abrindo espaço para vozes historicamente silenciadas – como as dos povos indígenas.

Esse compromisso político e ético também está previsto nas diretrizes legais da educação nacional brasileira, que orientam o trabalho pedagógico em toda a Educação Básica. A Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008) – que alterou o texto da Lei nº 9.394/1996 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para incluir o tema no currículo oficial, focando na contribuição desses grupos para a formação social, econômica e política do Brasil – determina a obrigatoriedade do ensino da história e das culturas indígenas e afro-brasileiras em todas as etapas da educação básica.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) reforça essa perspectiva ao afirmar que a alfabetização deve promover a leitura de diferentes gêneros e culturas, garantindo o respeito à diversidade e à pluralidade cultural. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena - DCNERER (Brasil, 2004) reafirmam o direito dos povos originários a uma educação que valorize suas identidades, línguas e modos próprios de significar o mundo.

É possível desvelar como os discursos que atravessam o ensino constituem as formas de ver o outro e de compreender a si mesmo, ao articular Análise de Discurso

e alfabetização; analisar o modo como o discurso escolar representa os povos indígenas é essencial para entender como se constroem – ou se reproduzem – processos de silenciamento e estereotipia dentro da escola.

Ao longo da história, os povos indígenas aparecem nos livros didáticos e currículos escolares de forma fragmentada e marginal, como afirma Bittencourt (2013). Desde o século XIX, os indígenas foram inseridos na narrativa da história do Brasil quase exclusivamente no período da colonização, sendo posteriormente silenciados com o avanço da história nacional. Essa presença restrita enfatiza um processo de apagamento simbólico: os indígenas figuram como vestígios do passado, e não como sujeitos históricos e contemporâneos; a escola, ao reproduzir essas representações, consolida uma memória histórica seletiva que privilegia a perspectiva eurocêntrica e invisibiliza a diversidade das experiências indígenas.

Ao ouvir vozes indígenas da atualidade, é possível compreender que os processos de silenciamentos dos povos indígenas são citados por diversos autores, que apresentam a diversidade de preconceitos existentes. Kayapó e Brito (2014, p. 40) pontuam que “a escola e seus currículos têm pactuado com a reprodução de lacunas históricas e a propagação de preconceito sobre os povos indígenas”.

Ainda nessa mesma linha, Pimenta (2020, p. 34) defende que,

[...] historicamente as escolas vivenciam, em geral, perspectivas de ensino-aprendizagem de (re)produção de preconceitos e (des)conhecimentos através de abordagens próximas de uma concepção evolucionista de sociedade, eurocêntrica ou etnocêntrica, apresentando a realidade indígena em uma visão estereotipada [...].” (Pimenta, 2020, p. 34)

Por muito tempo, o discurso escolar sustentou a ideia de que os povos indígenas haviam desaparecido, haviam sido “absorvidos” pela cultura nacional. Essa narrativa, como observa Almeida (2013), ignora o caráter dinâmico e histórico das culturas, tratando os indígenas como sujeitos passivos do processo de colonização. Munduruku (2020a; 2020b) e Krenak (2009) reafirmam a presença viva, diversa e contemporânea dos povos indígenas, cuja existência resiste às tentativas de apagamento. De acordo com a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai), em 2022, foram reconhecidos oficialmente mais de trezentos povos e duzentas e setenta e quatro línguas no Brasil, o que revela a sua potência.

A noção genérica de “índio”, conforme argumentam Munduruku (2020a) e Guarani (2006), é uma construção histórica que reduz a pluralidade e singularidade

desses povos, transformando-os em um conceito homogêneo e estereotipado. O uso da expressão “povos indígenas” representa, portanto, um avanço político e discursivo, pois reconhece a diversidade e o direito à autodeterminação desses povos, conforme previsto na *Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais*¹⁵, aprovada no Brasil pelo Decreto Legislativo nº 143, de 20 de junho de 2002.

Essa mudança terminológica, longe de ser apenas semântica, rompe com o imaginário colonizador, bem como convida a sociedade e a escola a repensar as formas como nomeia e representa o outro. Munduruku enfatiza:

Não existem índios no Brasil! É comum se afirmar que os antigos habitantes do Brasil são índios. Isso não é verdade. Este é um equívoco muito grande, que tem diminuído a complexa diversidade indígena. É um apelido engendrado na mente do povo brasileiro. Somos mais que um apelido. Somos mais que um conceito vazio. Somos povos! Somos gente verdadeira. Somos ancestralidade. (Munduruku *apud* Kayapó e Brito, p. 52)

Ainda assim, a presença dos indígenas na escola e nos livros didáticos permanece limitada por visões folclorizadas, homogeneizadas ou trágicas, que os associam à preguiça, ao atraso ou ao passado perdido. Autores, como Ribeiro (1995) e Grupioni (2000), defendem que é preciso deslocar esse olhar para valorizar os saberes milenares, as práticas sustentáveis e os modos de vida que expressam outras racionalidades – ecológicas, éticas e sociais. Esse reconhecimento não é apenas pedagógico, mas político: trata-se de promover uma educação que respeite o direito à diferença e à diversidade, sem abrir mão do princípio da igualdade (Cury, 2002; França, 2010).

Ao discutir a temática indígena na escola, não se trata apenas de corrigir distorções históricas, mas de instaurar outras formas de ver e de dizer. Como lembra Orlandi (2001a), o discurso é sempre um lugar de disputa de sentidos – e, portanto,

¹⁵ A *Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais* foi adotada pela Conferência Geral da OIT em 27 de junho de 1989 e ratificada pelo Brasil em 25 de julho de 2002. No ordenamento jurídico brasileiro, sua aprovação efetivou-se por meio do Decreto Legislativo nº 143/2002 e promulgada pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, que determinou a execução da Convenção como lei interna. Ela é um dos principais instrumentos internacionais de proteção dos direitos dos povos indígenas e tribais, reconhecendo sua identidade, cultura, instituições próprias e a necessidade de consulta livre, prévia e informada sempre que medidas administrativas ou legislativas possam afetá-los diretamente – princípios que dialogam com a expansão dos sentidos de reconhecimento e diversidade no contexto educacional (Brasil, 2002).

ensinar sobre os povos indígenas, além da obrigatoriedade é um gesto discursivo, político de resistência e de reexistência.

Jekupé (2023) afirma que, devido ao preconceito os livros de autoria indígena “não são tão valorizados, e muitas vezes não são encontrados nas bibliotecas das escolas” (Jekupé, 2023, p. 20). Portanto, o trabalho pedagógico com a literatura indígena, no espaço da alfabetização com produções orais e escritas de autores indígenas, ou com o exame crítico dos livros didáticos, torna-se uma prática de leitura e reescrita do mundo (Freire, 1987), capaz de desconstruir silenciamentos e abrir espaço para outras vozes e outros modos de significar o país.

Na voz do escritor indígena “todas as Instituições de Ensino devem tê-los [livros de autoria indígena] em seu acervo, porque somente lendo nossos livros é que poderão entender e nos valorizar e, com isso, perceber de onde vem a raiz do preconceito” (Jekupé, 2023, p. 20).

Nesta pesquisa, que vislumbra aproximar a perspectiva discursiva embasada nos estudos da escola francesa da Análise de Discurso e a prática da alfabetização, visa-se à construção de uma orientação que olhe o processo de constituição de sentidos como uma condição fundamental para o desenvolvimento do aluno.

Vale-se de uma temática, mas na compreensão de que, a partir do exercício de análise e das proposições para o ensino da leitura que ela instiga, é possível estabelecer o elo com a base da educação cuja estrutura efetiva-se nos primeiros contatos da criança com os discursos. Isso porque, como se lê nas falas dos autores reproduzidos anteriormente, a linguagem, o sujeito e a vida coexistem, visto que não há sentido fora da experiência social. E é justamente no desejo de olhar essas experiências que a temática em perspectiva foi escolhida como um princípio articulador para a abertura de novas possibilidades de aferir sentido aos discursos estabelecidos.

5 ANÁLISE: do silenciamento à reparação

Nesta seção, objetiva-se analisar discursivamente as atividades selecionadas da Coletânea de Atividades “Educa Juntos vol. 2” – 1º ano do Ensino Fundamental (Paraná, 2019a), tomando-as como materialidades significantes atravessadas por condições históricas, ideológicas e institucionais específicas. As análises orientam-se pela Análise de Discurso de linha francesa, compreendendo que os sentidos não estão dados nos textos ou nas imagens, mas se produzem na relação entre linguagem, ideologia, memória discursiva e condições de produção.

Ao considerar o material didático como objeto de análise, parte-se do pressuposto de que ele não se limita à função pedagógica de ensinar conteúdos, mas atua como dispositivo de produção e estabilização de sentidos socialmente legitimados. Nesse funcionamento, a escola ocupa um lugar central na circulação de discursos, regulando o que pode ser dito sobre os povos indígenas, de que modo esses sujeitos são representados imaginariamente e quais sentidos tendem a ser silenciados no espaço escolar.

As atividades analisadas mobilizam diferentes materialidades – textos verbais, imagens, legendas, canções e os comandos pedagógicos de cada atividade – que, articuladas, produzem efeitos de sentido sobre identidade, cultura e diferença. Essas materialidades não são tomadas como ilustrações neutras, mas como práticas discursivas que atualizam memórias discursivas e historicidades, retomando dizeres anteriores sobre os povos indígenas e (re)inscrevendo-os no discurso pedagógico contemporâneo.

Nesse processo, a noção de condições de produção torna-se fundamental para compreender como políticas educacionais, diretrizes curriculares, expectativas institucionais e formas historicamente estabilizadas de falar sobre os povos indígenas incidem sobre a formulação das atividades. Conforme Orlandi (2001a), o sentido depende da posição de onde se fala e das relações de força que atravessam o discurso, o que implica reconhecer que o material didático enuncia a partir de um lugar institucional específico, marcado pela lógica escolar.

A memória discursiva, por sua vez, permite compreender como certos sentidos sobre os povos indígenas se mantêm, se repetem e se atualizam no tempo, ao circular, no livro didático, imagens, narrativas e enunciados que acionam redes de sentidos já sedimentadas socialmente, o que torna legíveis representações que associam o indígena predominantemente à tradição, à ritualidade e ao passado. Esses sentidos não se impõem por estarem explicitamente ditos, mas por se apoiarem em um já-dito que sustenta a evidência daquilo que parece “natural” ou “óbvio” no discurso escolar.

As análises também se orientam pela compreensão do silêncio como categoria central da AD, não entendido como ausência de fala, mas como funcionamento discursivo que regula a circulação dos sentidos. A partir das contribuições de Orlandi (2007) e Leandro-Ferreira (2020), considera-se que o material didático opera tanto pelo silêncio fundante – necessário à produção de sentidos – quanto pela política do silêncio, que interdita determinados dizeres, bem como impede a emergência de vozes e perspectivas que desafiam a hegemonia discursiva.

Interessa considerar, então, não apenas o que o material diz sobre os povos indígenas, mas também aquilo que não é dito, o que é apagado, deslocado ou mantido à marginalização. A análise também busca compreender como determinados aspectos da experiência indígena são visibilizados, enquanto outros – especialmente aqueles relacionados à contemporaneidade, à política, às lutas por direitos e à presença urbana – permanecem silenciados ou secundarizados no discurso pedagógico.

Por fim, as quatro atividades selecionadas são analisadas como recortes representativos do funcionamento discursivo do material, permitindo notar como a língua(gem), em articulação com imagens e orientações didáticas, produz efeitos de sentido que contribuem para a constituição de uma determinada imagem do indígena no processo de alfabetização. A análise de cada atividade, apresentada a seguir, busca evidenciar esses funcionamentos, sem perder de vista que todo discurso é histórico, ideológico e atravessado por disputas de sentido.

5.1 O indígena como herança linguística: sentidos de origem e apagamentos na canção “Tu tu tu Tupi”

Figura 4 - Canção - Atividade 2A

ATIVIDADE 2A

NOME: _____ DATA: ____/____/____

ACOMPANHE A LETRA DA MÚSICA TU TU TU TUPI E, EM SEGUIDA, FAÇA UMA ILUSTRAÇÃO PARA AS ESTROFES INDICADAS PELO PROFESSOR:

TU TU TU TUPI HÉLIO ZISKIND	JABUTICABA, CAJU, MARACUJÁ, PIPOCA, MANDIOCA, ABACAXI, É TUDO TUPI TUPI GUARANI
TU TU TU TUPI	
(HÉLIO ZISKIND) TU TU TU TU TU TUPI...	TAMANDUÁ, URUBU, JABURU, JARARACA, JIBÓIA, TATU... TU TU TU É TUDO TUPI TUPI GUARANI
TODO MUNDO TEM UM POUCO DE ÍNDIO DENTRO DE SI DENTRO DE SI	ARARA, TUCANO, ARAPONGA, PIRANHA, PERERECA, SAGUI, JABUTI, JACARÉ, JACARÉ... JACARÉ... QUEM SABE O QUE É QUE É? ...AQUELE QUE OLHA DE LADO... É OU NÃO É?
TODO MUNDO FALA LÍNGUA DE ÍNDIO TUPI GUARANI TUPI GUARANI	
E O VELHO CACIQUE JÁ DIZIA TEM COISAS QUE A GENTE SABE E NÃO SABE QUE SABIA E Ô E Ô	SE O ÍNDIO FALOU TÁ FALADO SE O ÍNDIO CHACOALHOU TÁ CHACOALHADO E Ô E Ô
O ÍNDIO ANDOU PELO BRASIL DEU NOME PRA TUDO QUE ELE VIU SE O ÍNDIO DEU NOME, TÁ DADO! SE O ÍNDIO FALOU, TÁ FALADO!	MARANHÃO, MACEIÓ, MACAPÁ, MARAJÓ, PARANÁ, PARAÍBA, PERNAMBUCO, PIAUÍ, JUNDIAÍ, MORUMBI, CURITIBA, PARATI, É TUDO TUPI
SE O ÍNDIO CHACOALHOU TÁ CHACOALHADO! E Ô E Ô	BUTANTÁ, TREMEMBÉ, TATUAPE, TATUAPE... TATUAPE... QUEM SABE O QUE É QUE É? ...CAMINHO DO TATU... TU TU TU TU
CHACOALHA O CHOCALHO CHACOALHA O CHOCALHO VAMOS CHACOALHAR VAMOS CHACOALHAR	
CHACOALHA O CHOCALHO CHACOALHA O CHOCALHO QUE ÍNDIO VAI FALAR:	VOZ E ARRANJO: HÉLIO ZISKIND VOCAL: GERALDO LEITE E NÂ OZZETTI VIOLÃO: MÁRIO MANGA. CANÇÃO CRIADA PARA O PROGRAMA COCORICÓ - TV CULTURA

EDUCA JUNTOS • LÍNGUA PORTUGUESA • 1º ANO • COLETÂNEA DE ATIVIDADES • VOLUME 2

11



Fonte: Paraná (2019a), Coletânea de Atividade Educa Juntos vol. 2, p. 11

A atividade “2A” do caderno de atividades apresenta a letra da canção “Tu Tu Tu Tupi”, de Hélio Ziskind, lançada originalmente no disco infantil *Meu pé, meu querido pé* (1997)¹⁶. Posteriormente, ela foi adaptada para materiais escolares, como no caso da Coletânea de Atividades “Educa Juntos vol. 2” (Paraná, 2019a). A letra, de ritmo marcado e refrão repetitivo, cataloga alguns elementos da fauna, flora e toponímia como vocabulário de origem indígena (*pipoca, Maranhão, tatu, Tatuapé*), enfatizando a presença do “tupi” no cotidiano da cultura brasileira.

O comando da atividade propõe que as crianças ouçam a música e façam uma ilustração das estrofes indicadas pelo professor, que deverá orientar os alunos em como desenvolver a atividade. A natureza da proposta articula a escuta da música e uma produção de desenhos, funcionando como uma estratégia de caráter lúdico voltada à faixa etária do 1º ano.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), ao tratar do ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental, enfatiza a importância das práticas que envolvam a ludicidade, a escuta, a experimentação e a produção de sentidos no processo de alfabetização. Também, orienta que os alunos aprendam por meio de múltiplas linguagens, incluindo a música, a oralidade, o desenho e outras formas de expressão, visto que se compreendem essas práticas como constitutivas do desenvolvimento cognitivo, social e linguístico dos alunos, por meio da inscrição em um conjunto de práticas legitimadas pelas diretrizes educacionais.

A escolha dessa canção, especificamente, visa introduzir alguns componentes da cultura indígena, porém, o que se apresenta como uma memorização do indígena, é um discurso produzido a partir do olhar do outro, no caso, da sociedade não indígena, que fala *sobre* o indígena e não *a partir dele*.

¹⁶ A canção tornou-se amplamente conhecida ao integrar a trilha sonora do programa infantil *Cocoricó*, da TV Cultura. Seu autor, Hélio Ziskind, destacou-se pela produção musical para programas infantis, cujas canções circularam por diferentes materialidades midiáticas, incluindo televisão, CDs, vídeos e materiais educativos, assim, passou a compor o repertório de diferentes gerações de crianças brasileiras (TV CULTURA, 2026; ZISKIND, s.d.).

No primeiro verso, a canção propõe uma ideia integradora e homogênea do indígena na identidade nacional. Orlandi (2001a, p. 30) compreende que “os dizeres [...] são efeitos de sentido que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz”. Na canção, o dizer é produzido em um espaço institucional – o material didático e a escola; ao utilizar a música ainda nos dias atuais, o que se busca é oferecer ludicidade ao tema, mas, como se lê, a canção acaba por funcionar mais como forma de adestramento dos sentidos, o que reduz o indígena a um elemento folclórico da formação nacional, quando declara, por exemplo, que “Todo mundo tem um pouco de índio dentro de si”. Isso (re)produz um efeito ideológico de integração ilusória, que apaga as assimetrias históricas e os conflitos que marcam as relações entre indígenas e não indígenas. Contudo, a aparente evidência dessa formulação merece ser interrogada. Afinal, de que “índio” a canção fala? Que sujeito é significado por essa designação? Na perspectiva da Análise de Discurso, o significante “índio” não é transparente nem unívoco; ele é atravessado por uma memória discursiva constituída desde o Período Colonial, que historicamente produziu determinados modos de significar os povos indígenas.

Não se trata, portanto, de uma escolha lexical desprovida de efeitos. Se a canção empregasse a designação “indígena”, outros sentidos poderiam ser mobilizados, uma vez que essa denominação tem sido reivindicada pelos próprios indígenas, bem como por documentos oficiais por reconhecer a pluralidade dos povos indígenas e afastar-se da carga histórica e colonial associada ao termo “índio”. Ao manter essa designação, a canção (re)inscreve uma memória discursiva que tende a homogeneizar sujeitos, culturas e modos de existência bastante diversos.

Enquanto a atividade, posteriormente, mobiliza a designação “indígena”, a canção mantém a denominação “índio”, amplamente difundida pelo discurso colonial. Essa oscilação não é indiferente, pois cada designação convoca memórias discursivas distintas e produz diferentes efeitos de sentido sobre os sujeitos que nomeia.

Zoia (2010, p. 69) afirma que “desde a colonização do Brasil, a educação escolar foi usada como um instrumento a serviço da destruição cultural dos povos indígenas”. Compreende-se que a circulação da canção no material determina o que pode ser dito sobre o indígena no espaço escolar. É possível ler um discurso de celebração da presença indígena, mas, ao mesmo tempo, ele dissimula o apagamento histórico, os conflitos, as violências e os processos de expropriação que atravessam a história desses povos, funcionando como uma forma de neutralização simbólica das identidades.

As condições de produção impõem contornos complexos quando consideradas a partir do contexto específico do estado do Paraná, o segundo estado que possui a maior população indígena do sul do Brasil (Paraná, 2023) e, de modo particular, da região em que a pesquisa se insere, marcada pela presença concreta de comunidades indígenas em seu entorno. Trata-se, portanto, de um espaço em que o indígena não é apenas uma figura distante, mas um sujeito histórico contemporâneo que vive, circula e reside em território próximo.

A orientação ao “conhecimento da cultura indígena” por meio de um material que opera pela via da generalização e da folclorização produz, nesse cenário, efeitos ainda mais sensíveis sobre os alunos dessa região: ao invés de favorecer o reconhecimento do indígena como sujeito próximo, plural e presente, reforça uma imagem abstrata, deslocada da realidade concreta que os cerca. A ambiguidade entre o que o livro apresenta em discurso conflita com o que os alunos assistem no seu entorno.

Orlandi (2001b, p. 21) afirma, conforme já dito, que “a formação discursiva se constitui na relação com o interdiscurso (memória do dizer), representando no dizer as formações ideológicas”. A música, assim, emerge de uma posição de enunciação urbana, branca e letrada, que fala *em nome* do indígena, produzindo um efeito de inclusão simbólica que, paradoxalmente, apaga sua alteridade. Nesse sentido, é representado como origem linguística e cultural do Brasil, mas não como sujeito de lutas, histórico e presente. Sobre isso, Zoia afirma:

A história oficial impôs a estes povos um sistema de homogeneização de suas línguas e culturas, propagando a existência de uma língua e de uma cultura oficial, qual seja, a que é falada pela classe dominante e que foi imposta pelos conquistadores portugueses e espanhóis aos povos indo-americanos (Zoia, 2010, p. 69).

O discurso que emerge da letra é o de um “índio” genérico e brando, apresentando o apagamento da diversidade étnica e a historicidade dos povos. Os versos “Todo mundo tem um pouco de índio dentro de si” e “O índio andou pelo Brasil” sustentam a ilusão de uma convivência pacífica e contínua entre indígenas e não indígenas indo ao encontro de outros discursos que excluem da história os próprios sujeitos que viveram a história. Ao apresentar essa passagem, a canção simula enaltecer o legado indígena, mas apaga as desigualdades históricas, os conflitos e as violências que marcaram o processo de colonização e que ainda atravessam os indígenas no presente.

Essa representação harmoniosa entra em contradição direta com a própria história do estado, reitera-se, marcada por processos sistemáticos de expropriação territorial, expulsões forçadas e violência contra os povos indígenas, especialmente, contra os povos Kaingang e Guarani. Na região centro-oeste do estado, onde vive a pesquisadora e os alunos, a própria constituição dos municípios aconteceu sobre antigas terras indígenas, muitas vezes, por meio de frentes de colonização que resultaram, quando “bem-sucedidas”, em confinamento dessas populações em áreas reduzidas; em muitos casos, também houve mortes. A Terra Indígena Rio das Cobras – situada em município vizinho ao campo empírico da pesquisa –, de acordo com Jekupé (2025), é resultado de um longo histórico de disputas territoriais, violências e resistências, o que desmonta a ideia de uma convivência generalizadamente pacífica, naturalizada no dizer da canção, por exemplo.

Enquanto a letra produz um efeito de integração entre as raças e de herança cultural compartilhada, a realidade histórica regional é atravessada por conflitos fundiários, tentativas de apagamento cultural, negação de direitos e resistências contínuas. A ludicidade da canção funciona como um gesto de silenciamento da violência estrutural que constituiu – e ainda constitui – as relações entre o Estado, a sociedade não indígena e os povos indígenas. Além disso, a canção utiliza reiteradamente o termo “índio”, categoria já problematizada anteriormente, pois não existem índios no Brasil, visto que se trata de um rótulo colonial, produzido historicamente e que reduz a complexa diversidade dos povos originários a uma identidade genérica e homogeneizada.

Ao recorrer ao termo “*índio*” sem marcação histórica ou étnica, a música (re)inscreve uma designação que opera como conceito vazio nesse tempo histórico, apagando a multiplicidade de línguas, culturas e modos de vida que caracterizam os povos indígenas no país. Em termos discursivos, esse uso reforça uma formação imaginária que naturaliza a própria existência de um “índio” universal, o que corrobora o seu apagamento enquanto sujeito político.

Pêcheux (1995, p. 145) afirma que “condições contraditórias são constituídas, em um momento histórico dado, e para uma formação social dada, pelo *conjunto complexo dos aparelhos ideológicos de Estado* que essa formação social comporta.” Na estrofe, por exemplo, “Todo mundo fala língua de índio/Tupi Guarani”, mais uma vez, a canção falseia a presença de línguas e povos indígenas; isso fica no imaginário, porém, se esse imaginário não é posto à vista, ele apenas coloca um tijolo a mais no muro que separa o povo indígena do contexto dos alunos: afinal, que língua é essa, a Tupi Guarani?

A circulação da canção na atualidade revelaria um desejo de valorização do indígena, mas a partir de uma visão estática, produzindo o efeito de que esses sujeitos pertencem ao passado. O verso “E o velho cacique já dizia”, “Tem coisas que a gente sabe” e “E não sabe que sabia”, reforça uma representação mítica e vinculada ao passado: o indígena é convocado como figura sábia e intuitiva, mas “do passado”, portador de um conhecimento quase mágico e não como sujeito contemporâneo que tem um saber a ser reconhecido.

Ao atribuir ao indígena um saber genérico, descontextualizado e atemporal, a canção reitera uma memória que romantiza a figura do “cacique”, contribuindo para a manutenção de sentidos estabilizados sobre quem é – e quem pode ser – o indígena no imaginário escolar: aquele que se faz presente por meio de nomes de bichos ou alimentos, sendo a figura do cacique um evento folclórico.

Ao apresentar uma canção que generaliza os povos e suas línguas, reduz-se o indígena a um único símbolo linguístico – o “tupi”, presente em nomes de lugares, animais, alimentos e instrumento musical –, deslocando a existência indígena do campo político e social para o campo lexical da língua portuguesa e do folclore nacional.

Jekupé (2023, p. 18) sinaliza que esses povos vivem “há séculos sofrendo com o preconceito e, hoje, sofremos de várias formas. Uma delas, que observo, são os povos que sofrem por terem perdido a língua nativa”. Alguns elementos dessas línguas foram incorporados à língua trazida pelos colonizadores, as quais foram sendo progressivamente apagadas ao longo do tempo. Apesar de refletir o intenso contato cultural entre os povos originários e os colonizadores, consolidando a formação da identidade linguística do português brasileiro, apresenta também os apagamentos dos povos originários que “foram obrigados, pressionados a não falar mais em sua língua nativa, do contrário cortariam sua língua” (Jekupé, 2023, p. 19). E isso não é dito em nome de uma imagem romantizada das relações entre um passado e um presente conflitantes.

Como parte do material escolar tradicional, pode-se dizer, a canção busca a valorização da cultura indígena, porém, o faz a partir de determinados recortes que privilegiam alguns sentidos em prejuízo de outros; ademais, mobiliza como aspectos relacionados à resistência, à diversidade e à contemporaneidade dos povos indígenas tendem a ser secundarizados e até mesmo silenciados. Não se trata de afirmar que a abordagem pedagógica implique necessariamente perda de sentidos, mas de observar que toda prática discursiva opera por seleções e silenciamentos, produzindo determinados efeitos de sentido em detrimento de outros.

Como afirma Pêcheux (1995):

[...] o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe ‘em si mesmo’ [...], mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual palavras, expressões e proposições são produzidas. (Pêcheux, 1995, p. 160)

Não é o caráter didático da canção que, por si só, produz e opera os efeitos de sentido criticados aqui, mas o modo como determinados sentidos são estabilizados em vista de sua circulação escolar, se não forem refletidos pelo professor, o que ocorre comumente. A ‘montagem de materiais’ para atender, por força de lei, às questões caras à sociedade incorre em equívocos e a escola não pode acolher os discursos que lhe são dados a fazer circular sem as devidas problematizações.

O sentido do indígena produzido pela canção é resultado de uma rede de determinações históricas e ideológicas que se arrastam ao longo da história. Orlandi (2001a) complementa a crítica ao afirmar que “as palavras não têm um sentido nelas mesmas; derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem” (Orlandi, 2001a, p. 43). A música faz circular não um indígena que é reconhecido como sujeito histórico, social e político contemporâneo, mas como efeito de uma identidade nacional homogênea, na qual o indígena é incorporado como herança cultural do passado.

Não se nega que, à primeira vista, o discurso da canção “Tu tu tu Tupi” produz um efeito de apreciação e reconhecimento da herança indígena, destacando o quanto ela está presente na língua e na cultura brasileiras ao trazer alguns elementos linguísticos, “jabuticaba, caju, maracujá... é tudo tupi”. Mas não se pode ser ingênuo, pois Kayapó e Brito (2014, p. 39) lembram, com veemência, que “a escola nacional criou historicamente o mito do índio genérico – que fala o Tupy, adora Tupã, vive nu nas florestas, etc., representado nas escolas repleto de estereótipos”.

Ao dizer, “Deu nome para tudo o que ele viu”, “Se o índio deu nome, tá dado!” e “Se o índio falou, tá falado!”, o dito apresenta um certo reconhecimento ao mesmo tempo em que o não-dito silencia o indígena como sujeito histórico. O discurso mobiliza uma memória que reconhece os povos indígenas como parte da origem da nação e da língua, porém, esse reconhecimento se realiza pela inscrição do indígena em um lugar predominantemente no passado. O efeito produzido não decorre da valorização da ancestralidade em si, mas da ausência de outros sentidos que permitam significar esses sujeitos em sua contemporaneidade, diversidade e participação ativa na sociedade brasileira atual. Na canção, a ancestralidade é reconhecida, mas a historicidade e a contemporaneidade desses sujeitos permanecem silenciadas. Esses elementos não ditos, se não forem recuperados em outro momento, cristalizam o imaginário: a reprodução.

Como aponta Orlandi (2001a, p. 84-85), “o que é silenciado constitui igualmente o sentido do que é dito. As palavras se acompanham de silêncio e são elas mesmo atravessadas de silêncio.” O que se cala, aqui – a presença e resistência dos povos indígenas hoje –, é justamente o que sustenta o efeito de um Brasil miscigenado em que o conflito e as desigualdades não existem.

A referência ao ato de "dar nome" produz um efeito de remissão à ancestralidade indígena, aspecto importante para a constituição da memória social brasileira. Mas, quando esse é o sentido privilegiado pelo discurso, sem que outros sejam mobilizados, os povos indígenas tendem a ser significados exclusivamente como sujeitos da origem, enquanto sua presença contemporânea permanece pouco visível. Isso também se sustenta na ideologia da mestiçagem, que opera como estratégia de homogeneização das diferenças étnico-raciais, ao sustentar a ideia de que todos seriam igualmente "misturados" pelo processo de colonização.

Segundo Zegarra (2007), a identidade mestiça tem sido mobilizada como argumento para que as políticas públicas se destinem indistintamente a toda a população, sob a justificativa de que "todos e todas" – indígenas, brancos, afrodescendentes – "são mestiços", apagando-se, assim, o papel histórico específico de cada etnia na constituição social brasileira. Essa lógica desconhece que toda mestiçagem é sempre "mestiça de", ou seja, resulta de relações desiguais de poder. Além disso, a formação dessa identidade ocorre em meio a um contexto de violência, patriarcado e dominação, marcado inclusive pelo desprezo às mulheres indígenas, o que revela que a mestiçagem não é um processo harmônico, mas atravessado por conflitos, apagamentos e hierarquizações.

O discurso da canção (re)inscreve sentidos já estabilizados sobre o indígena como raiz do Brasil e não o apresenta como sujeito agente de uma história. Isso é explicado por Leandro-Ferreira:

Os discursos resultam de processos de significação que se fazem pela linguagem e pela história, apresentam, portanto, uma memória que recupera do interdiscurso os dizeres que já foram ditos antes, em outro lugar e independente deste dizer que é atualizado no momento da enunciação. (Leandro-Ferreira, 2020, p. 150)

Ao acionar a memória do "índio fundador", o texto apaga a voz indígena da atualidade, reiterando uma narrativa nacional integrada pela negação da diferença.

O texto (re)inscreve uma rede de dizeres passados como se eles operassem no presente sem quaisquer marcas históricas. Orlandi (2001a, p. 54) afirma que "a memória discursiva sustenta o dizer em uma estratificação de formulações já feitas mas esquecidas que vão construindo uma história de sentidos". Um já-dito é amplamente difundido sobre o indígena como sendo ele parte de uma natureza alegre e pacífica.

O discurso do “Índio que deu nome pra tudo que ele viu” reforça uma memória discursiva colonial, sustentando a ideia de um passado glorioso e encerrado, em que o indígena é símbolo. Assim, a atividade produz sentidos de apagamento e silenciamento sob a aparência de valorização. Como lembra Orlandi (2001a, p. 32), “O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua”.

A canção, ao apresentar o indígena como figura distante, oculta a presença viva dos povos indígenas nos dias atuais e seus processos de resistência. Assim, o não-dito sobre um indígena real e múltiplo demonstra o funcionamento da ideologia no material didático, que, ao pretender incluir, acaba por cristalizar a diferença. Conforme Orlandi (2001a), os sentidos são produzidos a partir de uma memória discursiva que faz retornar o já-dito e sustenta determinadas evidências, limitando outras possibilidades de significação.

Nessa linha de reflexão, Orlandi (2014, p. 69) afirma que “para se falar de memória discursiva, imediatamente nos aproximamos de uma noção que se coloca como incontornável: a de historicidade, ou seja, a materialidade histórica dos sujeitos e dos sentidos”. O funcionamento discursivo da canção aponta justamente essa lógica: o que se apresenta como reconhecimento da cultura indígena o faz de forma igualitária desde o século XIX porque se ancora em dizeres que naturalizam uma representação despolitizada do indígena.

A estrofe “chacoalha o chocalho/chacoalha o chocalho/vamos chacoalhar/vamos chacoalhar” reforça a imagem de folclorização da cultura indígena ao associar o indígena a elementos sonoros e ritualísticos alinhados a um imaginário que historicamente marcou sua representação na escola.

Kayapó e Brito, nessa mesma ótica, constataam:

As escolas e seus currículos, por sua vez, sutilmente vêm acompanhando a ação genocida do Estado brasileiro, seja no silenciamento desses povos na história e no estudo da História, na transformação de suas culturas em folclore nacional, ou ainda condenando-os a um passado longínquo da História nacional. (2014, p. 39)

O “chocalho” aparece como símbolo de uma cultura reduzida ao exótico, ao “dançante”, como se a identidade indígena pudesse ser sintetizada em adereços, ritmos e movimentos corporais. Nesse gesto discursivo, não se trata apenas de uma escolha musical, mas da reinscrição de uma memória que transforma práticas culturais complexas – ligadas a rituais, cosmologias e modos de vida – em objetos lúdicos e esvaziados de historicidade.

Como observa Orlandi (2001b, p. 18-19), “as palavras mudam de sentido ao passarem de uma formação discursiva para outra, pois muda sua relação com a formação ideológica”; aqui, o dizer possível sobre o indígena é o do folclore, da festa, da dança. Assim, o convite insistente, “vamos chacoalhar”, não convoca ao conhecimento, mas à repetição de um gesto simbólico previamente naturalizado. O sujeito-aluno é levado a significar o indígena, imaginariamente, como um ser exótico e folclórico, e não como sujeito histórico, o que reafirma o efeito de apagamento que atravessa toda a canção.

No contexto do 1º ano do Ensino Fundamental, o uso de uma canção lúdica pode parecer apenas uma simples atividade didática voltada ao processo de alfabetização ao trabalhar com palavras, sons, rimas e ilustração. No entanto, o discurso que ela veicula não atua na constituição das representações sociais sobre o tema como meio de conhecimento. Aos alunos, pouco é dado como possibilidade pensar o indígena como sujeito histórico e político, pois a canção corrobora a manutenção de um indígena distante, mítico e sem diferenças. Faz-se a aposta, aqui, de que, ao ilustrar “as estrofes indicadas pelo professor”, a criança reproduzirá visualmente a imagem genérica do “índio”, reiterando sentidos já estabilizados sobre quem ele é e o que representa, conforme a canção ‘ensina’.

Smolka (1993, p. 93) defende que “ler com sentido é a última etapa que a escola espera da criança no processo de alfabetização. A escola não trabalha o ser, o constituir-se leitor e escritor. Espera que as crianças se tornem leitoras e escritoras como resultado do seu ensino.” Como discutido anteriormente nesta pesquisa, já no processo de alfabetização, é imprescindível que os alunos sejam instigados a entrar em contato com diferentes discursos, de modo que possam ampliar suas possibilidades de interpretação e significação e não apenas como justificativas para a execução de tarefas escolares.

Nessa linha, a análise da atividade “2A”, mostra que, embora a música seja apresentada como recurso lúdico para o processo de alfabetização, faz funcionar também como uma rede de sentidos historicamente estabilizados sobre os povos indígenas, reproduzindo apagamentos e silenciamentos sob a aparência de valorização cultural. O indígena é significado como figura ancestral, folclorizada e linguística, deslocado para um passado harmônico e despolitizado, enquanto sua presença contemporânea, plural e resistente permanece interdita.

Nesse sentido, o material didático participa da manutenção de uma memória colonial que naturaliza uma identidade nacional homogênea, apagando conflitos, diferenças e historicidades. O aluno, ao escutar e ilustrar a canção, é interpelado a reforçar representações. O que se apresenta como simples atividade musical com foco na alfabetização para o 1º ano constitui um espaço de funcionamento ideológico, no qual o discurso pedagógico regula o que pode ou deve ser dito, nessa circunstância, sobre os povos indígenas. Esse movimento, como se verá nas análises que seguem, não é isolado, mas compõe uma regularidade discursiva no conjunto das atividades do material.

5.2 Entre o deslocamento e a construção do indígena como sujeito do passado: o discurso verbal e a folclorização imagética do indígena

Figura 5 - O que é ser indígena - Atividade 2A

ATIVIDADE 2A

NOME: _____ DATA: ____/____/____

ACOMPANHE A LEITURA QUE SEU PROFESSOR FARÁ DOS TEXTOS:

O QUE É SER INDÍGENA?

SÃO PESSOAS QUE FAZEM PARTE DE UMA COMUNIDADE INDÍGENA, MESMO NÃO MORANDO EM UMA TERRA INDÍGENA. VIERAM DOS POVOS QUE HABITAVAM AS TERRAS DO BRASIL E DE OUTROS PAÍSES VIZINHOS, ANTES DA CHEGADA DOS EUROPEUS. SEUS MODOS DE VIDA PRESERVAM TRADIÇÕES E APRESENTAM TRANSFORMAÇÕES EM RELAÇÃO ÀS ANTIGAS FORMAS DE VIVER DAS PRIMEIRAS POPULAÇÕES QUE AQUI HABITAVAM.



APRESENTAÇÃO DE DANÇA INDÍGENA. SANTA AMÉLIA-PR. FOTO (1) DE: IONARA BLOTZ



POVO KAINGANG. CÂNDIDO DE ABREU-PR. FOTO (2) DE: RÔMULO ZIEGMANN HEIL



12

EDUCA JUNTOS - LÍNGUA PORTUGUESA - 1º ANO - COLETÂNEA DE ATIVIDADES - VOLUME 2

A próxima atividade do material a ser analisada apresenta um pequeno texto intitulado, “O que é ser indígena?”, acompanhado de duas imagens fotográficas com a aparente função de “exemplificar” visualmente a definição apresentada. O comando da atividade orienta que os alunos apenas acompanhem a leitura feita pelo professor, ou seja, não é dito “reflita, converse, discuta com o seu professor”.

Veja-se, que, ao enunciar: “São pessoas que fazem parte de uma comunidade indígena, mesmo não morando em uma terra indígena”, o material produz um deslocamento em relação a discursos historicamente estabilizados que associam o indígena exclusivamente ao espaço de uma aldeia. Ao admitir a possibilidade de pertencimento indígena fora da terra indígena, o material rompe parcialmente com a ideia de um território fixo como condição absoluta da identidade, gesto que pode ser lido, discursivamente, como uma abertura para a compreensão do indígena como sujeito que circula, se desloca e ocupa múltiplos espaços sociais. Porém, ele também coloca o indígena como o sem-pertencimento: ele não tem terra. Aquele espaço que ele ocupa não é terra indígena, o que pode mais nutrir uma ideia de que o índio não tem espaço, então, ocupa e invade um espaço que não lhe pertence. Essas interpretações só produzem efeitos de sentido porque se inscrevem em condições de produção atravessadas por disputas contemporâneas em torno da visibilidade dos povos indígenas nos espaços urbanos.

Como ressalta Orlandi (2001a), o discurso constitui-se como efeito de sentidos produzido entre sujeitos historicamente situados. Nessa perspectiva, a presença de sujeitos indígenas em contextos urbanos tensiona sentidos historicamente estabilizados que vinculam a identidade indígena exclusivamente às aldeias e aos espaços rurais, promovendo deslocamentos nas formas de significar e reconhecer aqueles que podem ser identificados como indígenas.

Tal movimento de sentido, ainda, vai de encontro às falas de intelectuais e lideranças indígenas contemporâneas, que reiteram que ser indígena não se limita ao lugar onde se vive, mas se constitui nas relações de pertencimento, na memória coletiva, nas práticas culturais, nas lutas políticas e na ancestralidade. Ao reconhecer que há indígenas que não vivem apenas em terras demarcadas, o enunciado pode conduzir a uma reflexão que se aproxime de uma compreensão mais ampla da identidade indígena, que não se define exclusivamente pela geografia, mas pela relação com a comunidade.

Desse modo, o reconhecimento do pertencimento indígena, para além do espaço territorial da aldeia, encontra respaldo também na história colonial em que documentos históricos demonstram que, segundo Almeida (2013), uma vez aldeados, muitos indígenas passaram a estabelecer relações diretas com os centros urbanos, inserindo-se em atividades produtivas, comerciais e jurídicas, por meio de negociações de terras, arrendamentos e exploração de recursos naturais. Registros que evidenciam a circulação indígena em espaços urbanos não constituem um fenômeno recente, mas integram processos históricos de interação, negociação e resistência diante das condições impostas pela colonização. Desse modo, o enunciado do material didático, ao reconhecer a existência de indígenas fora das terras demarcadas, produz um deslocamento de sentidos historicamente estabilizados que associam a identidade indígena exclusivamente ao espaço da aldeia. Mas isso só será lido a partir de uma mediação crítica feita pelo professor.

Vê-se que essa abertura à problematização aparece ainda de forma contida, pois não se desdobra em uma reflexão sobre as condições históricas, políticas e sociais que levam muitos povos indígenas a viverem para além de seus territórios tradicionais. Embora o material didático reconheça que os modos de vida indígenas "apresentam transformações", esse reconhecimento produz um efeito de atualização controlada: admite-se a existência de mudanças, mas elas não são nomeadas nem problematizadas. Não se explicitam os processos históricos, as lutas, as formas de organização social ou o protagonismo dos povos indígenas na contemporaneidade.

Nesse sentido, instala-se uma tensão constitutiva no interior do próprio material didático. De um lado, emergem sentidos que deslocam a representação do indígena exclusivamente vinculado à aldeia; de outro, esses mesmos sentidos são contidos pelo apagamento de sua historicidade, de modo que as transformações mencionadas permanecem sob um efeito de (des)conhecimento. Embora o material permita a emergência de sentidos que deslocam parcialmente a imagem do indígena restrito às aldeias, seu funcionamento discursivo produz a contenção desses sentidos, uma vez que as transformações mencionadas não são historicizadas nem problematizadas.

Importante destacar que a construção do sujeito indígena como passado, referida nesta pesquisa, não deve ser confundida com a ancestralidade, dimensão constitutiva das identidades, memórias e formas de pertencimento de diversos povos indígenas.

Nesse movimento, torna-se fundamental reconhecer os povos indígenas como sujeitos históricos do presente, e não apenas como remanescentes de um passado distante ao discutir os modos pelos quais a sociedade brasileira construiu determinadas representações sobre os indígenas. Munduruku (2020a, p. 24) observa que "somos seus contemporâneos, meus amigos, minhas amigas. Não somos escravos do passado, mas gente do presente", ressaltando que a presença indígena não se limita à memória de um passado distante, mas se constitui como experiência viva e atuante na sociedade brasileira contemporânea. Tal reflexão contribui para compreender que o problema não reside na ancestralidade dos povos indígenas, mas nos efeitos discursivos que tendem a vinculá-los exclusivamente a uma temporalidade pretérita, obscurecendo suas formas contemporâneas de existência, participação social e produção de conhecimento.

O enunciado produz, aparentemente, um efeito de definição objetiva, buscando explicar "o que significa" ser indígena. Ao se analisar, no entanto, discursivamente esse dizer, percebe-se que ele se ancora em uma memória histórica que desloca o indígena primariamente para a origem do "descobrimento", ao afirmar que "vieram dos povos que habitavam as terras do Brasil antes da chegada dos europeus". O uso do verbo no passado ("vieram", "habitavam") instaura esse efeito de temporalidade que posiciona a existência desses povos como algo passado e não contemporâneo, reforçando uma representação que os vincula predominantemente ao passado.

Ao privilegiar a vinculação dos povos indígenas como origem da nação, apresenta um discurso que não é neutro nem despretensioso. Em diálogo com Ribeiro (2009), observa-se a retomada de uma memória histórica marcada por discursos que, ao longo do processo de colonização, construíram o indígena como obstáculo ao avanço territorial e ao projeto de progresso, concebendo-o como entrave à urbanização e à exploração das chamadas "terras virgens".

A chamada civilização, que lhes foi imposta, não significou, no entanto, acesso à liberdade, à prosperidade ou à cidadania plena, muito ao contrário; o processo colonial produziu a marginalização sistemática dos povos indígenas e de seus descendentes, inserindo-os em condições de vida marcadas pela pobreza, pela exploração do trabalho e pela subalternização social. A ocupação de seus territórios ocorreu majoritariamente por meio da violência, configurando um longo processo de avassalamento e extermínio de inúmeros povos, cuja dimensão histórica é vasta e profundamente traumática.

Ao silenciar esse passado de violência e resistência – e se o tema não for devidamente explorado pelo professor –, o texto didático (e a escola) contribui para a naturalização de uma narrativa conciliatória, em que o indígena aparece como herança cultural distante, despolitizada e desprovida de conflitos, apagando as condições históricas de produção da própria existência indígena na atualidade.

Embora o texto mencione que os modos de vida “apresentam transformações”, esse reconhecimento de mudança aparece de forma genérica e pouco desenvolvida, não sendo acompanhado da afirmação explícita do indígena como sujeito produtor de cultura, política e luta. Esse funcionamento discursivo produz um efeito de atualização controlada: reconhece-se que há mudanças, mas sem nomear quais, como se dão ou quais tensões as atravessam.

Conforme indica Orlandi (1996a), para Análise de Discurso, os sentidos constituem-se na relação do discurso com sua exterioridade, isto é, com as condições históricas, sociais e ideológicas de sua produção, não funcionando como mera transmissão de informação, mas como efeito de sentidos entre interlocutores.

Ao afirmar genericamente a existência de “transformações”, o material didático aciona uma memória discursiva que opera mais pela contenção do que pela abertura da polissemia. O sentido de mudança não se realiza como deslocamento efetivo, mas como um dizer amortecido, que neutraliza as contradições históricas e apaga as lutas que atravessam os povos indígenas até os dias de hoje. Simula-se um reconhecimento, o qual acontece sem ruptura com os discursos coloniais que mantêm sempre a mesma ideia de indígena.

Nesse mesmo movimento, pode-se dizer que a formulação “apresentam transformações” funciona como um mecanismo de silenciamento, nos termos propostos por Orlandi (2007), ao impedir que outros sentidos – como resistência, territorialidade, direitos, violência histórica e política de extermínio – se atualizem no interior do discurso pedagógico. A transformação existe como palavra, mas não como processo histórico concreto, o que desloca a atenção das relações de poder que estruturam as condições reais de existência desses sujeitos.

Leandro-Ferreira (2020) discute que o silêncio não se confunde com ausência de fala, mas constitui uma forma de significação que atua produzindo sentidos pela exclusão do que não pode ou não deve ser dito. Trata-se, portanto, de um silêncio que opera politicamente, pois, como afirma Orlandi (2007, p. 75), “ao dizermos algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis em uma situação discursiva dada”. Ao nomear apenas a “transformação”, o discurso pedagógico interdita a emergência de sentidos ligados ao conflito, à violência e à resistência indígena, instaurando uma homogeneização do dizer e um efeito de neutralização histórica.

Revela, desse modo, como o discurso didático se inscreve em uma formação discursiva que administra os sentidos possíveis, aqui, sobre os povos indígenas, estabilizando-os em torno da tradição, da origem e da herança cultural. O indígena é autorizado a existir como passado do Brasil, mas não como sujeito histórico do presente, tratando, portanto, de um gesto discursivo que, ao reconhecer superficialmente a mudança, mantém em funcionamento a lógica de apagamento da historicidade indígena no espaço escolar.

Esse funcionamento pode ser compreendido à luz do que Orlandi (2001a, p. 16) aponta ao afirmar que “o homem na sua história, considera os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer”.

Neste caso, trata-se de um dizer escolar produzido por sujeitos não indígenas que enunciam sobre os povos indígenas. Essa posição enunciativa tende a mobilizar sentidos que os apresentam sob uma designação mais ampla, produzindo efeitos de homogeneização que podem obscurecer diferenças étnicas, linguísticas, territoriais e históricas entre os diversos povos existentes no Brasil.

Nas duas imagens que acompanham o texto, ganham destaque elementos como a dança, os adornos corporais, os cocares, as pinturas e as atividades coletivas, o que pode privilegiar determinadas formas de representação dos povos indígenas, vinculadas às práticas culturais e comunitárias, enquanto outras dimensões de suas experiências sociais permanecem menos visíveis e/ou invisíveis.

A imagem não apenas ilustra o texto, mas também o ancora em uma memória visual historicamente construída: a do indígena enquanto figura cultural exótica, ligada ao ritual, à festa e à tradição, reforçando o imaginário folclorizado. O indígena aparece como aquele que dança, canta, se adorna e se apresenta, e não como aquele que trabalha, estuda, ocupa universidades, disputa territórios, produz ciência ou atua politicamente.

O texto e as imagens, articulados, produzem um efeito de evidência: ser indígena passa a significar, prioritariamente, pertencer a uma coletividade ritualizada, visivelmente marcada por sinais corporais da tradição. Esse funcionamento apaga outras formas de ser indígena que não se enquadram nesse padrão imagético, como indígenas em contextos urbanos, em escolas, universidades, aldeias em processo de retomada territorial, ou mesmo aqueles que não utilizam vestimentas tradicionais no cotidiano.

Orlandi (2001b) afirma que a formação discursiva se constitui na relação com o interdiscurso, isto é, com a memória do dizer. As imagens e o texto, portanto, retomam uma memória colonial e escolar do indígena como sujeito do passado, naturalizado e ritualizado, reforçando sentidos já estabilizados socialmente. Não se trata de uma simples apresentação, mas de um funcionamento ideológico que delimita o que pode ser reconhecido como “indígena” no espaço escolar.

Esse funcionamento ganha contornos ainda mais relevantes quando considerado o contexto específico do estado do Paraná, que possui uma das maiores populações indígenas da região Sul do Brasil e onde se insere o campo empírico desta pesquisa. Trata-se de um território marcado pela presença concreta de povos indígenas, especialmente das etnias Kaingang e Guarani, cuja existência se manifesta em diferentes espaços sociais e formas de organização coletiva, o que evidencia a contemporaneidade desses povos e a multiplicidade de suas experiências.

Nesse contexto, a recorrência de representações que privilegiam determinadas imagens da identidade indígena torna-se particularmente significativa, uma vez que pode contribuir para a invisibilização de outras formas de existência e atuação desses sujeitos. Ao destacar práticas culturais e coletivas sem ampliar a discussão sobre a diversidade de experiências que constituem a vida indígena na atualidade, o material tende a restringir os modos pelos quais esses povos podem ser significados no espaço escolar.

A escolha de imagens que reforçam exclusivamente a dimensão ritual e performática produz um deslocamento da realidade vivida pelos próprios sujeitos indígenas da região, operando um apagamento simbólico de sua presença no dia a dia. Em vez de favorecer a construção de um olhar que reconheça o indígena como sujeito social presente, plural e historicamente situado, a atividade tende a cristalizar uma imagem genérica e distante da experiência concreta dos alunos.

Isso se torna ainda mais significativo quando é considerado que esses alunos convivem, em seu cotidiano, com sujeitos indígenas que circulam por espaços como supermercados, bancos, praças, eventos culturais e outros ambientes urbanos, vivendo formas de vida que não correspondem às representações estereotipadas apresentadas nas imagens do material.

As condições de produção se materializam no discurso do livro didático, que é atravessado pelo contexto social, político e territorial no qual ele circula. Como afirma Orlandi (2001a, p. 42), os sentidos são “determinado[s] pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas”. O indígena é significado a partir de certos traços – dança, ornamentos, tradição – e silenciam-se, assim, outros, como os conflitos vividos pelas comunidades, a resistência e a diversidade dos povos.

Do ponto de vista da alfabetização, o texto e as imagens funcionam como aprofundamento dos primeiros contatos sistematizados do aluno com a definição de “ser indígena” no espaço escolar, de forma que esse período é decisivo na constituição das representações sociais de mundo pelos alunos. Ao serem interpelados por esse recorte discursivo, eles tendem a construir um imaginário em que o indígena é visto como figura do passado, ligada à dança, aos adornos e à tradição, e não como sujeito histórico que também habita o presente.

Além disso, é preciso considerar que o enunciado “O que é ser indígena?” produz um forte efeito de transparência da linguagem, sustentado pela forma interrogativa seguida de definição. Tal funcionamento produz um efeito de condensação imaginária que reduz a multiplicidade étnica, histórica, linguística e cultural dos povos indígenas a uma unidade aparentemente homogênea. A formulação faz funcionar a evidência de que haveria uma essência comum capaz de definir o indígena, apagando as diferenças e contradições que constituem esses sujeitos. No entanto, conforme aponta Orlandi (2001a, p. 17) “a linguagem não é transparente”, as palavras ganham sentido na sua relação com as outras, com as situações de uso e se produzem nas relações históricas, ideológicas e discursivas. O que se apresenta como explicação objetiva é, na verdade, um gesto de interpretação legitimado pela instituição escolar.

A própria cena enunciativa da atividade reforça esse funcionamento, visto que o comando didático orienta aos alunos que “acompanhem a leitura feita pelo professor”, o que institui uma relação assimétrica entre quem detém o saber e quem o recebe.

Nessa configuração, o aluno é interpelado a ocupar a posição de sujeito-aprendiz que escuta, assimila e reproduz o sentido autorizado, com poucas possibilidades de deslocamento interpretativo, no qual o discurso sobre o indígena não se constrói como espaço de problematização, mas como um saber já estabilizado, a ser aceito como verdadeiro no interior da prática pedagógica.

Esse funcionamento discursivo também se sustenta na crença, historicamente construída, de uma suposta neutralidade do Estado, segundo a qual a simples garantia formal de igualdade na lei seria suficiente para assegurar justiça social. Entretanto, como aponta Barbosa (2007), essa neutralidade revelou-se um fracasso especialmente em sociedades marcadas por longos processos de colonização, escravização e subjugação, pois, mesmo com alterações legais, as condições de desigualdade dos grupos historicamente discriminados pouco se transformaram.

O enunciado opera um apagamento das violências estruturais que atravessam a história dos povos indígenas, produzindo, dessa maneira, um efeito de naturalização e harmonia que silencia os conflitos e as desigualdades que ainda estão em curso.

Em termos discursivos, tanto o texto quanto as imagens fazem circular um indígena genérico, estabilizado por uma memória escolar que historicamente folclorizou os povos originários. Como assinalado por Kayapó e Brito (2014), a escola brasileira construiu, ao longo do tempo, um “índio genérico”, repleto de estereótipos, frequentemente reduzido a um conjunto de traços visuais e culturais fixos. É exatamente esse indígena genérico que emerge da atividade “O que é ser indígena?”.

O aluno em processo de alfabetização não apenas aprende a ler palavras, mas também aprende a ler o mundo a partir de recortes afetados ideologicamente por pontos de vista diversos. Ao ser interpelado por esse discurso, ele vai sendo constituído como sujeito que reconhece o indígena prioritariamente como figura cultural do passado, ritualizada e distante, tratando de um processo de formação de sentidos que não se limita ao campo linguístico, mas participa diretamente da construção das representações sociais que acompanharão esse aluno ao longo de sua trajetória escolar e social.

O que se apresenta como uma definição explicativa e ilustrativa do indígena constitui, na verdade, um gesto de significação que regula os sentidos possíveis sobre quem é – e quem pode ser – o indígena no/para o imaginário escolar. O texto e as imagens não apenas informam: eles produzem sentidos, interpelam os sujeitos-alunos e participam da manutenção de uma memória discursiva que naturaliza a distância entre o indígena real, vivo e plural e o indígena representado no material didático.

5.3 Entre o cultural e o simbólico: a moradia indígena e a casa de reza no discurso pedagógico

Figura 6 - Modelo de moradia e Casa de reza - Atividade 2E

ATIVIDADE 2E

NOME: _____ DATA: ____/____/____

OBSERVE AS FOTOGRAFIAS E LEIA AS LEGENDAS FEITAS PARA ELAS.



MODELO DE MORADIA SUBTERRÂNEA KAINGANG,
MANGUEIRINHA-PR - FOTO (9) DE: IONARA BLOTZ



CASA DE REZA. COMUNIDADE GUARANI.
SANTA AMÉLIA-PR. FOTO (10) DE: IONARA BLOTZ



A Atividade 2E sugere aos alunos que observem diferentes fotografias acompanhadas de legendas explicativas que retratam vários contextos indígenas, como construções, artesanatos e crianças indígenas de distintas etnias em situações do cotidiano. Dentre as imagens apresentadas, duas são mobilizadas nesta análise: a “Modelo de moradia subterrânea Kaingang”, situada no município de Manguinhos-PR, e a “Casa de reza, comunidade Guarani”, localizada em Santa Amélia-PR. Em todo o conjunto do material, essas são as únicas imagens em que a construção indígena aparece como elemento central; embora outras edificações, como casas, escolas, possam ser identificadas em algumas fotografias, elas surgem apenas de forma secundária, ao fundo da composição, sem destaque visual ou discursivo.

Vale ressaltar, ainda, que outras fotografias presentes na própria coletânea apresentam edificações em alvenaria e madeira, semelhantes às encontradas em diferentes contextos urbanos e rurais da região. No entanto, essas imagens foram selecionadas para exemplificar as formas de moradia indígena e essa escolha pode produzir um efeito de sentido que privilegia construções associadas a um imaginário tradicional sobre os povos indígenas, em detrimento de outras formas de habitação que também compõem suas experiências contemporâneas. Desse modo, a seleção imagética contribui para reforçar uma representação mais vinculada ao passado e à tradição, silenciando a diversidade das condições de vida e das transformações históricas vividas por esses povos.

Para a Análise de Discurso de linha francesa, não se trata de compreender a imagem apenas como ilustração neutra, mas como materialidade significativa atravessada por condições históricas, ideológicas e simbólicas. Conforme formulado por Orlandi (2007, p. 12), “todo dizer” – e, por extensão, todo processo de visibilização – “é uma relação fundamental com o não-dizer”. Aquilo que se torna visível em uma imagem também produz efeitos de apagamento sobre outros sentidos possíveis. A casa indígena passa a operar, nesse movimento, mais como um símbolo cultural estabilizado, do que como expressão de práticas sociais e historicamente situadas.

A moradia apresentada na atividade é descrita pela legenda como “modelo de moradia subterrânea Kaingang”; e ao empregar o termo “modelo”, o enunciado apresenta uma exemplaridade, como se aquela construção pudesse representar todas as formas de habitação do povo Kaingang de maneira mais ampla. Embora a legenda faça referência a uma etnia específica, a formulação tende a atenuar a diversidade de modos de morar existentes entre os próprios Kaingang, cujas

experiências habitacionais se constituem em diferentes tempos, espaços e condições históricas. Sendo assim, a imagem tende a privilegiar uma representação específica, que passa a funcionar como referência para significar o modo de habitar desse povo.

A casa subterrânea deixa de ser compreendida como resultado de práticas históricas específicas, situadas em determinadas condições territoriais e políticas, e passa a funcionar como ícone identitário: algo fixo, quase atemporal, que se pretende suficiente para significar um povo inteiro. O Kaingang é (re)inscrito no discurso escolar por meio de uma arquitetura que reforça a diferença, o exótico, o ancestral e sem atualização, deslocando-o do tempo presente, o que atualiza uma imagem que pouco dialoga com a realidade vivida por parte da população indígena da região.

Historicamente, as casas subterrâneas Kaingang constituem uma sofisticada tecnologia de construção desenvolvida em estreita relação com as condições ambientais, climáticas e sociais dos territórios ocupados por esse povo, mobilizando conhecimentos específicos sobre meio ambiente e a organização coletiva da vida comunitária. Construídas parcialmente abaixo do nível do solo, essas moradias permitiam maior isolamento térmico, proteção contra ventos, além de maior segurança em contextos de conflito e deslocamento. Conforme aponta Corteletti (2006), esse tipo de habitação se inscreve em uma relação profundamente articulada entre território, clima, mobilidade e formas de resistência indígena, revelando que sua existência responde a necessidades históricas concretas e não a uma tradição abstrata ou imutável.

Ao deslocar a casa subterrânea dessas condições de produção e apresentá-la apenas como “modelo de moradia”, o discurso pedagógico opera um apagamento de sua historicidade e dos conhecimentos que a constituem, transformando um saber técnico, ambiental, social e político em simples traço cultural. O que era resposta a condições materiais de existência passa a funcionar como símbolo estático de identidade e exotização do povo Kaingang: uma curiosidade.

Essa cristalização da imagem/sentido encontra eco em processos históricos mais amplos, nos quais as relações sociais estabelecidas entre os colonizadores e os povos originários foram sendo progressivamente romantizadas, desde o Período Colonial até os dias atuais, (re)produzindo uma narrativa conciliatória. Esse movimento discursivo sustenta a homogeneização dos povos indígenas, tratados como um grupo único e indiferenciado no imaginário social e escolar. Como destaca Almeida (2010, p. 25–26): “as relações de contato estabelecidas na América entre

europeus e grupos indígenas não devem ser vistas simplesmente como relações entre brancos e índios”, pois essa abordagem “generaliza e simplifica uma questão extremamente complexa”, uma vez que os povos originários apresentavam culturas, organizações sociais e modos de vida distintos. A imagem de “modelo” de moradia, isolada de suas condições de produção históricas, silencia a multiplicidade de experiências indígenas, apagando, nesse gesto, as transformações históricas, as disputas, os deslocamentos forçados, as preocupações e as múltiplas formas contemporâneas de habitar o mundo.

Esse funcionamento discursivo aproxima-se daquilo que Leandro-Ferreira (2020) compreende como efeito do silêncio, particularmente, em sua dimensão de política do silêncio, que não se trata de ausência de dizer, mas de um modo de dizer que impede a emergência de outros sentidos. Ao destacar a materialidade da casa subterrânea como traço cultural isolado, a atividade silencia as condições históricas que levaram muitos povos indígenas a adotarem estratégias específicas de construção. O subterrâneo, nesse caso, poderia significar refúgio, proteção e luta pela sobrevivência, mas o discurso escolar o apresenta apenas como “modelo” de moradia e curiosidade cultural, produzindo um efeito de exotização das formas de habitação indígena e deslocando-as de suas condições históricas, sociais e culturais.

Além disso, a própria legenda silencia aspectos importantes das condições históricas e sociais relacionadas à construção dessa moradia, porque não se explicita quem a construiu, quais conhecimentos foram mobilizados nem as circunstâncias que tornaram essa forma de habitação adequada a determinado contexto. A construção tende a ser apresentada como um traço cultural já dado, desvinculado dos processos históricos, dos conhecimentos técnicos e das práticas sociais que lhe conferem sentido e é justamente esse efeito de naturalização que a proposta didática elaborada nesta pesquisa busca tensionar, ao convidar os alunos a refletirem sobre as razões ambientais, históricas e sociais envolvidas na constituição dessas formas de habitar.

Situação semelhante ocorre na imagem da casa de reza da comunidade Guarani, na qual a legenda delimita o espaço como local religioso, reforçando a dimensão espiritual e ritualística como principal traço de identificação do povo Guarani. Ainda que a espiritualidade seja de fato um eixo central das cosmologias Guarani, o modo como ela é discursivizada, na atividade, transforma-a em marca quase exclusiva da identidade indígena.

Isso contribui, assim, para a produção da folclorização da cultura indígena, uma vez que o mostrado são, prioritariamente, danças, rituais e casas tradicionais, enquanto pouco ou nada se diz sobre sua presença nas cidades, nas universidades, nos movimentos sociais e nos espaços de luta por direitos, reitera-se. Trata-se, aqui, de um efeito produzido pelo próprio funcionamento do discurso pedagógico que, conforme analisa Orlandi (1996, p. 85), constitui-se como um discurso autoritário, no qual “a polissemia é contida (coloca-se o sentido único)”, o que reduz a possibilidade de circulação de outros sentidos e de outras formas de existência indígena. Nesse gesto, a escola legitima uma representação estabilizada e des(historicizada) dos povos indígenas, ao mesmo tempo em que silencia suas experiências contemporâneas e suas formas de resistência.

Esse gesto de mostrar apenas a casa de reza reforça a associação entre os povos indígenas e dimensões frequentemente mobilizadas pelos discursos escolares, como a espiritualidade, a tradição e a relação com a natureza. Não se trata de negar a importância dessas práticas, que ocupam lugar central em muitas comunidades indígenas, mas de observar que, quando aparecem de forma isolada, podem produzir um efeito de redução da identidade indígena a essas dimensões. Nessa representação, pouco se evidencia sobre outras esferas da vida social contemporânea, como o trabalho, a escolarização, a participação política, a circulação em espaços urbanos e a produção de conhecimentos em diferentes áreas.

Assim, o indígena tende a ser significado prioritariamente como guardião de uma herança cultural e não como sujeito histórico que atua, transforma e disputa espaços na sociedade atual. É justamente esse efeito que a proposta didática poderia tensionar, ao convidar os alunos a refletirem sobre o que as imagens mostram e, principalmente, sobre aquilo que deixam de mostrar. Mas, ao questionar se as fotografias representam toda a vida indígena ou apenas um recorte delas, deixa de provocar condições para que outras possibilidades de significação possam emergir.

Nesse ponto, o discurso didático entra em tensão com as vozes indígenas contemporâneas, que frequentemente reivindicam o direito de existir para além do estereótipo do “indígena tradicional”. Lideranças indígenas têm enfatizado que ser indígena, na contemporaneidade, implica habitar zonas de fronteira, marcadas por deslocamentos históricos e pela necessidade constante de transitar entre diferentes espaços sociais e simbólicos.

Como aponta Potiguara (2002), ao narrar as trajetórias de famílias indígenas deslocadas de seus territórios originários, a migração indígena não representa abandono da identidade, mas uma estratégia de sobrevivência e resistência diante do racismo, da violência colonial e da negação sistemática de direitos. Nesse processo, os povos indígenas passam a construir formas de pertencimento que articulam diferentes espaços de vida e atuação social, sem que isso implique ruptura com suas referências culturais, políticas e espirituais.

No entanto, essas perspectivas não encontram espaço de circulação no material analisado, que opta por atualizar sentidos já consolidados na memória social dominante. Em contraposição, a proposta didática elaborada nesta pesquisa busca ampliar esse horizonte de leitura, ao problematizar os recortes apresentados pelo material e criar condições para que os alunos reflitam sobre outras formas de presença e atuação dos povos indígenas na sociedade atual.

Do ponto de vista da AD, segundo Leandro-Ferreira (2020), esse mecanismo pode ser compreendido como operação daquilo que a política do silêncio denomina silêncio local: determinadas formações discursivas são autorizadas a circular (as que reforçam tradição, ritual, ancestralidade), enquanto outras são interditadas (as que dizem respeito à luta por território, violência do Estado, preconceito, racismo, presença urbana). Ao selecionar apenas certos aspectos da vida indígena, o material institui uma hierarquia de sentidos, na qual o cultural é visibilizado e o político é silenciado.

Também é significativo que ambas as imagens apresentem construções feitas com materiais naturais, como madeira e palha, dialogando com uma memória discursiva amplamente difundida que associa os povos indígenas a formas de vida tradicionalmente vinculadas à natureza. O problema não está nas construções em si, mas no fato de que elas aparecem como principal referência visual para significar a experiência indígena, enquanto outras formas de habitar e viver na contemporaneidade permanecem ausentes, podendo produzir um efeito de exotização, o que faz com que o indígena seja significado como alguém distante da realidade do sujeito-aluno. Assim, embora o material didático o apresente como parte constitutiva da história e da identidade nacional, simultaneamente o representa como um sujeito "outro", diferente, estranho e pertencente a um universo cultural apartado do cotidiano escolar.

Porém, esses povos sempre mantiveram relações complexas com os espaços urbanos, o comércio, o trabalho, a política e, ao não atualizar esses sentidos, a atividade reforça uma memória seletiva, que preserva a imagem do indígena como sujeito do passado, ainda que o material se proponha a mostrar sua existência no presente.

Tanto a casa subterrânea Kaingang quanto a casa de reza Guarani, ao serem recortadas discursivamente da forma como aparecem na atividade, não funcionam apenas como exemplos de arquitetura tradicional, mas como operadores de sentido que estabilizam identidades, produzem apagamentos e reforçam silenciamentos. O indígena que emerge dessas imagens é aquele que vive na aldeia, que constrói casas com palha, que reza, que ritualiza – mas não aquele que luta, que trabalha, que estuda, que ocupa a cidade e que reivindica direitos.

Assim, a atividade, ao mesmo tempo em que parece reconhecer a diversidade cultural indígena, acaba por reiterar um modelo de indianidade despolitizado, ritualizado e distanciado da experiência concreta de realidades indígenas.

5.4 Do mito à repetição: sentidos estabilizados sobre os povos indígenas

Figura 7 - Mito “A criação dos animais” - Atividade 3A

ATIVIDADE 3A

NOME: _____ DATA: ____/____/____

LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO TEXTO

A CRIAÇÃO DOS ANIMAIS

PARA O POVO KAINGANG, TUDO NESTE MUNDO PERTENCE OU À KAIRU OU À KAMÉ.

KAMÉ E KAIRU ERAM DOIS IRMÃOS, ELES CRIARAM AS PLANTAS E OS ANIMAIS. OS DOIS POVOARAM A TERRA COM OS MUITOS FILHOS QUE TIVERAM.

OS KAIRU PINTAM O CORPO E FAZEM SEU ARTESANATO COM MANCHAS, NORMALMENTE CIRCULARES. JÁ OS KAMÉ USAM MARCAS RISCADAS, EM FORMA DE LINHA. ESSAS PINTURAS, O ÍNDIGENA VÊ NA PELE DOS ANIMAIS, NAS CASCAS, NAS FOLHAS OU NAS FLORES DAS PLANTAS.

KAIRU DESENHOU UM VEADO. KAMÉ FEZ PRIMEIRO UMA ONÇA E A PINTOU. KAMÉ DISSE À ONÇA:

- COME O VEADO, MAS NÃO NOS COMA!

DEPOIS ELE FEZ UMA ANTA E FALOU PARA ELA QUE COMESSE GENTE E BICHOS. A ANTA, PORÉM, NÃO ENTENDEU O PEDIDO.

KAMÉ REPETIU-LHE AINDA DUAS VEZES, EM VÃO. DEPOIS LHE DISSE, BRAVO:

- VAI COMER FOLHAS! - NÃO PRESTAS PARA NADA!

KAIRU FEZ COBRAS E MANDOU QUE ELAS MORDESSEM HOMENS E ANIMAIS. QUEIMOU UM ESPINHO CHAMADO SODN E ESFREGOU SUA CINZA NOS DENTES DA COBRA A FIM DE TORNÁ-LOS VENENOSOS.

KAMÉ QUIS, ENTÃO, FAZER UM ANIMAL MUITO FERROZ, E COMEÇOU A FAZER O TAMANDUÁ.

OS DOIS IRMÃOS ESTAVAM TRABALHANDO DURANTE A NOITE PARA CRIAR ANIMAIS. QUANDO O DIA COMEÇOU A NASCER, O TAMANDUÁ AINDA NÃO ESTAVA PRONTO: JÁ TINHA UNHAS ENORMES, MAS A BOCA AINDA ESTAVA POR FAZER. ENTÃO KAMÉ ARRANCOU UM CIPÓ E METEU-O COMO LÍNGUA NA BOCA DO ESTRANHO ANIMAL, QUE FICOU MAL-ACABADO.

NARRATIVA DO POVO KAINGANG
ADAPTADA DE: MITOS INDÍGENAS INÉDITOS NA OBRA DE CURT NIMUENDAJU. REVISTA DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. Nº 21/1986. DISPONÍVEL EM: [HTTP://PORTAL.IPHAN.GOV.BR/UPLOADS/PUBLICACAO/REVPAT21_M.PDF](http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/revpat21_m.pdf) ACESSO EM 06/03/2018

EDUCA JUNTOS - LÍNGUA PORTUGUESA - 1º ANO - COLETÂNEA DE ATIVIDADES - VOLUME 2

23



Fonte: Paraná (2019a), Coletânea de Atividade Educa Juntos vol. 2, p. 23

Figura 8 - Interpretação de texto - Questões 1 e 2 - Atividade 3A

INTERPRETANDO O TEXTO

NOME: _____ DATA: ____/____/____

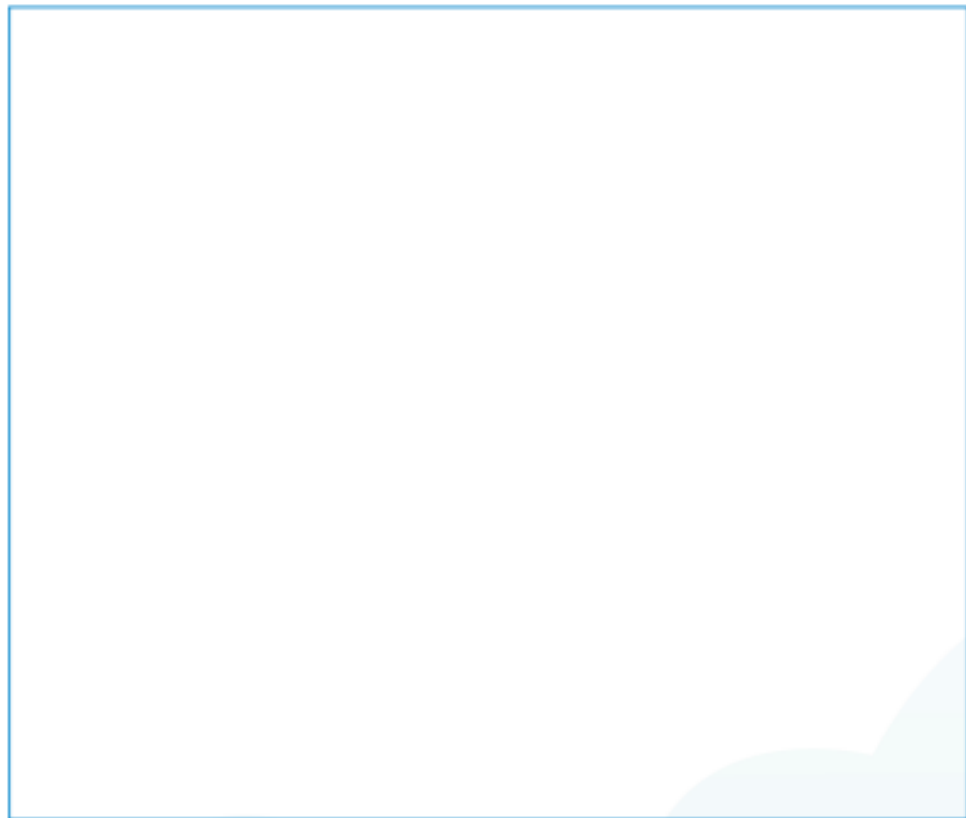
1 - ESCREVA OS NOMES DE ANIMAIS QUE FORAM CRIADOS PELOS IRMÃOS KAMÉ E KAIRU.

2 - PARA TORNAR OS DENTES DA COBRA VENENOSOS, KAIRU ESFREGOU CINZAS DE _____

- () UM ESPINHO.
() DE FOLHAS.

Figura 9 - Interpretação de texto - Questão 3 - Atividade 3A

3 - EM QUE MOMENTO DO DIA OS DOIS IRMÃOS ESTAVAM TRABALHANDO PARA CRIAR ANIMAIS? RESPONDA POR MEIO DE DESENHO E DA ESCRITA.



A atividade 3A apresenta um mito de origem indígena para que seja realizada a leitura em voz alta e posteriormente sua interpretação. Os objetivos da atividade, segundo o material Educa Juntos (2019b, p. 137) são: “apreciar a leitura de um texto literário”, “comparar informações das diferentes culturas” e “conhecer as narrativas e a cultura indígena”. O texto, intitulado “A criação dos animais”, narrativa mítica Kaingang, explica, por meio das ações dos irmãos Kamê e Kairu, a origem de diferentes seres.

A escolha do mito como material de leitura introduz, discursivamente, uma representação dos povos indígenas que articula elementos, a exemplo da ancestralidade, da oralidade e das narrativas de origem. Os mitos constituem parte legítima e viva das cosmologias indígenas e sua circulação no espaço escolar é fundamental, contudo, o que merece atenção é o modo como essa materialidade se articula às demais representações presentes na coletânea. Quando associada a discursos que privilegiam aspectos tradicionais ou rituais, sem promover deslocamentos que evidenciem a contemporaneidade desses povos, a narrativa mítica pode contribuir para reforçar sentidos que levam o indígena somente ao passado.

Esse funcionamento não é novo, conforme problematizam Munduruku (2020a) e Krenak (2009), sobre os modos pelos quais os povos indígenas são frequentemente situados no passado, como se não participassem da sociedade contemporânea. À luz dessas reflexões, o material tende a reinscrever sentidos que associam os indígenas predominantemente à origem.

A Análise de Discurso permite compreender esse processo. Conforme afirma Orlandi (2001a), os sentidos estão além das palavras, nas formações discursivas que as sustentam; assim, quando o mito Kaingang aparece no livro didático, ele não chega sozinho; chega atravessado por uma série de discursos já sedimentados no espaço escolar – discursos que tomam os povos indígenas como figuras míticas, espirituais, pré-coloniais, mas não como sujeitos históricos do presente. O texto aciona, nesse contexto, uma memória discursiva associando o “indígena” à “lenda”, à “origem do mundo” e à “ancestralidade”, o que produz um gesto de significação que parece natural, mas é histórico.

Orlandi (2001a) lembra que o discurso opera sempre pelo jogo entre o dito e o não-dito. O que se diz – um mito – convoca uma rede de silenciamentos: não aparecem indígenas, professores, alunos, escritores, cientistas, lideranças políticas, agentes de saúde, artistas, moradores de aldeias e cidades. O mito não é o problema; o problema é o seu lugar único dentro do material e da lógica escolar.

O texto apresenta elementos importantes da cosmologia Kaingang, como a dualidade entre Kamê e Kairu e a explicação para a criação dos animais, porém, no material analisado, a narrativa é mostrada predominantemente como um relato de origem, sem maiores elementos que permitam ao leitor compreender sua inserção em um universo cultural mais amplo ou sua permanência nas práticas e saberes indígenas contemporâneos. Dessa forma, o mito tende a ser lido como uma narrativa autônoma e autossuficiente, produzindo sentidos que podem reforçar uma imagem do indígena vinculada principalmente ao passado e à origem. O ideal seria que as atividades buscassem deslocar essa leitura, enfatizassem que os povos indígenas continuam produzindo conhecimentos, narrativas e formas próprias de interpretar o mundo.

A escola, compreendida como uma das instituições que integram o Aparelho Ideológico de Estado (Althusser, 1970), participa da produção e circulação de sentidos socialmente legitimados e desempenha papel central ao selecionar, organizar e didatizar determinados textos, não apenas ensinando conteúdos, mas também produzindo e estabilizando sentidos socialmente legitimados. Sendo assim, o mito indígena passa a funcionar como um discurso autorizado para falar sobre os povos indígenas, ao mesmo tempo em que outros discursos – sobretudo aqueles que apresentam a presença indígena contemporânea – permanecem silenciados.

A narrativa adquire sentido porque é lida no interior do discurso pedagógico, que tende a domesticar o diferente, selecionando aquilo que parece caber no currículo e no calendário escolar. Isso contribui para um efeito de exotização cultural ao apresentar imediatamente perguntas de interpretação de caráter literal, como veremos.

A ausência do contexto cultural nas instruções dadas ao professor é reveladora, não havendo indicação de discutir com as crianças o significado da dualidade Kamê/Kairu na cosmologia Kaingang, nem de problematizar os modos pelos quais essas narrativas continuam circulando e produzindo sentidos nas comunidades indígenas contemporâneas. O mito aparece como uma narrativa isolada, pouco articulada às condições históricas, culturais e discursivas que sustentam sua produção e circulação.

Esse funcionamento discursivo configura o que Leandro-Ferreira (2020), à luz da Análise de Discurso, compreende como um efeito de silenciamento, não entendido como ausência de dizer, mas como um processo em que a fala é mantida sob condições que restringem a produção de sentidos, impedindo que a multiplicidade discursiva e histórica se atualize. Trata-se de um silenciamento que opera pela descontextualização e pela contenção da polissemia, fazendo com que o dito não cesse, mas produza sentidos estabilizados, esvaziados de suas contradições e de sua densidade sócio-histórica. Orlandi afirma que “a política do silêncio se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada” (2007, p. 73).

A narrativa reforça elementos frequentemente mobilizados para construir a figura do “índio genérico”, conceito discutido por Kayapó e Brito (2014) para criticar a imagem homogênea e estereotipada dos povos indígenas nos discursos escolares. Na atividade analisada, o mito funciona como ancoragem discursiva para essa imagem genérica, porque retira do indígena sua dimensão histórica.

Munduruku (2020b) destaca que a escola insiste em falar de indígenas como figuras distantes, “do mato”, “do passado”, enquanto os próprios povos indígenas reivindicam sua presença viva e atuante na sociedade brasileira. O material didático, ao selecionar o mito como gênero principal, reforça essa lógica do indígena como sujeito pretérito.

Após a leitura, as atividades propostas aos alunos limitam-se a três perguntas:

1. “Escreva os nomes de animais criados pelos irmãos.”
2. “Para tornar os dentes da cobra venenosos, Kairu esfregou cinzas de:
() espinho / () folhas.”
3. “Em que momento do dia os dois irmãos estavam trabalhando? Responda por meio de desenho e escrita.”

As questões propostas concentram-se na identificação de informações explicitamente presentes no texto, privilegiando a localização de personagens, acontecimentos e ações narrativas. Embora esse tipo de atividade tenha relevância, nota-se a ausência de encaminhamentos que incentivem os alunos a levantar hipóteses, relacionar a narrativa a outras experiências e refletir sobre os sentidos produzidos pelo texto. A leitura tende a permanecer centrada na recuperação de informações, sem explorar de forma mais ampla as possibilidades interpretativas que a narrativa poderia suscitar.

A leitura é reduzida àquilo que Orlandi (2001a) denomina repetição empírica, uma vez que o aluno é convocado a reproduzir sentidos já legitimados, sem espaço para deslizar, duvidar, relacionar ou produzir novos sentidos. Não há abertura para a polissemia. O sujeito escolar é interpelado a ocupar a posição de "sujeito que responde" apenas ao que é perguntado, e não de "sujeito que interpreta", que produz sentidos. Nessa lógica, privilegia-se a reprodução de informações já dadas no texto, restringindo a possibilidade de historicizar o dizer e de relacionar a narrativa a outras experiências e histórias de leitura. Como efeito, determinadas discussões permanecem silenciadas, a exemplo daquelas relacionadas ao território, à cosmologia, aos conhecimentos indígenas e aos modos contemporâneos de existência dos povos Kaingang.

Um dos aspectos que merece atenção é que a narrativa é apresentada sem maiores informações sobre sua produção, circulação ou vinculação aos povos que a mantêm viva. O texto não oferece elementos que permitam levar o aluno a compreender que se trata de um conhecimento produzido e transmitido por sujeitos históricos pertencentes a uma coletividade específica, tendendo a aparecer como um relato autônomo, pouco relacionado às práticas culturais e aos modos de vida dos povos indígenas contemporâneos.

Assim, a seleção do mito reforça a lógica de que "a voz indígena é sempre ancestral", e não contemporânea. O mito, enquanto texto, carrega historicidade, mas a atividade analisada não convoca o aluno a compreender a narrativa dentro do quadro sócio-histórico do povo Kaingang. O texto aparece como se fosse uma explicação natural sobre a criação dos animais – quase como uma fábula. A escola transforma o mito em relato universal, retirando sua densidade cultural.

A AD nos lembra que todo texto institui efeitos de sentido, não mero conteúdo/dado informacional. Quando o mito entra no livro didático sem contextualização, ele passa a significar sob a lógica dominante da instituição escolar, que historicamente se organizou no interior de Aparelho Ideológico de Estado (Pêcheux apud Malidier, 2003). Isso significa que:

1. O mito é “traduzido” pela escola para caber no currículo e cumprir direcionamentos da BNCC;
2. O mito é esvaziado de seus conflitos históricos;
3. O mito serve para manter uma imagem harmônica da relação entre indígenas e natureza.

Em vez de favorecer uma reflexão sobre os múltiplos modos de existência dos povos Kaingang na contemporaneidade, o encaminhamento presente no material tende a privilegiar uma leitura centrada na dimensão mítica da cultura. Como efeito, os alunos podem associar os povos indígenas principalmente às narrativas de origem, às pinturas corporais e aos elementos tradicionalmente mobilizados pela memória escolar em que pouco – ou nenhum – espaço é destinado à problematização de outras dimensões da vida indígena atual, como discutido nesta pesquisa de mestrado.

A ausência de relação entre passado e presente reforça o silenciamento histórico. Orlandi (2007) lembra que o silêncio opera também como mecanismo político que interdita certos sentidos. Nesse caso, interdita-se o sentido de “indígena contemporâneo”, deixando apenas o sentido de “indígena ancestral”.

A orientação dada pelo material – o professor lê, o aluno acompanha – reitera uma hierarquia enunciativa: quem fala é a escola, quem interpreta é o professor e, ao aluno, cabe repetir. O sujeito, para a AD, é sempre interpelado por ideologias e ocupa posições-sujeito e, aqui, o aluno é posicionado como sujeito que aceita a definição oferecida, sem espaço para questionamento.

A escola ocupa uma posição de enunciador legítimo de verdades sobre os povos indígenas, porque, mesmo quando cita uma narrativa indígena, o faz a partir de um ponto de vista escolar, urbano e estatal. Não se abre espaço para que o aluno perceba que outras leituras são possíveis, que outros discursos circulam, que os povos indígenas são plurais e que pertencem ao presente.

As perguntas de interpretação que o material apresenta mobilizam um funcionamento decodificador da alfabetização, não crítica. A leitura não é trabalhada como produção de sentidos, mas com a busca de informações explícitas do texto. Segundo Orlandi (2001a), a leitura não é recuperação de uma mensagem preexistente, mas um gesto interpretativo situado. Entretanto, o material didático impede que esse gesto aconteça. Não há perguntas que levem o aluno a refletir: o porquê de os animais serem criados daquela maneira; qual é o papel dos irmãos Kamé e Kairu; qual a relação entre o mito e a natureza; como esse mito dialoga com a cultura Kaingang atual; o que ele pode nos ensinar sobre o modo indígena de ver o mundo; e quais relações podem ser feitas com saberes tradicionais, ciência indígena ou os conhecimentos ambientais.

O sujeito-aluno não é convocado a interpretar, mas principalmente a localizar informações explícitas no texto, em um movimento de leitura que pouco explora as condições de produção da narrativa ou sua relação com outros discursos sobre os povos indígenas. Conforme Leandro-Ferreira (2020), esse funcionamento pode produzir efeitos de silenciamento, restringindo a circulação de sentidos possíveis. Permanecem pouco exploradas dimensões da contemporaneidade indígena, como as múltiplas formas de organização social, os diferentes espaços ocupados por eles na sociedade atual e a produção contínua de conhecimentos, narrativas e modos de existência. Como efeito, o discurso escolar tende a apresentar os indígenas prioritariamente como tema cultural, reduzindo a visibilidade de sua condição de sujeitos históricos e sociais do presente.

Nessa linha, é possível constatar que os processos de alfabetização e letramento não são neutros – e a AD permite compreender isso, quando o livro didático apresenta o mito Kaingang como texto de leitura, seguido de questões fechadas; o material não apenas ensina a ler, mas ensina como ler: ensina como o texto deve ser decodificado, ensina que a interpretação correta é aquela dada pela escola e que os indígenas ocupam um lugar específico na narrativa nacional. Dessa forma, o mito funciona como instrumento para organizar o imaginário da criança, (re)instaurando desde cedo um modo de ver o indígena, no caso, o modo como a escola quer que o indígena seja visto.

O mito poderia constituir uma importante porta de entrada para o diálogo com a cultura Kaingang e com conhecimentos indígenas contemporâneos, especialmente se fosse trabalhado também de forma crítica e contextualizada, articulando diferentes

possibilidades de leitura e interpretação. Embora atividades de localização de informações e compreensão textual tenham sua relevância no processo de escolarização, poderiam ser acompanhadas de propostas que favorecessem a reflexão sobre os sentidos produzidos pela narrativa, suas condições de circulação e sua importância para as comunidades indígenas contemporâneas.

Porém, da forma como aparece no material, o mito opera majoritariamente como mecanismo de (re)produção do “índio genérico”, reforçando os silenciamentos históricos, a marginalização e naturalizando o indígena como figura do passado. A atividade, portanto, constitui uma experiência de leitura pobre, centrada na literalidade, que impede o aluno de se constituir como sujeito leitor capaz de deslocar sentidos.

Como lembra Munduruku (2020a), não existem índios do passado; existem povos indígenas do presente e, para que a alfabetização seja um espaço de abertura – e não de fechamento –, é necessário que o livro didático e o professor convoquem também essa presença e não apenas sua memória ancestral.

Por fim, encerramos a parte teórica desta dissertação na certeza de que, na produção do recorte teórico e das análises, procedeu-se um gesto de leitura. Portanto, incompleto. Na compreensão de que a incompletude é o que nos constitui, esperamos ter elaborado respostas por meio da organização da unidade didática que compõe parte da pesquisa. Na próxima seção, segue-se um relato dos resultados obtidos em vista de sua aplicação.

6 GESTOS DE INTERPRETAÇÃO E DESLOCAMENTOS DE SENTIDOS: A APLICAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA

Esta seção tem por finalidade relatar sobre a aplicação da Unidade Didática elaborada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso de linha francesa. A proposta foi desenvolvida com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal localizada no município de Laranjeiras do Sul, no estado do Paraná.

A aplicação foi realizada no mês de maio de 2026, entre os dias 04 e 13, em sete encontros, o que totalizou 16 horas/aula. Participaram das atividades alunos na faixa etária entre seis e sete anos, que foram levados a refletir sobre os modos de representação dos povos indígenas a partir do material disponibilizado pela escola – reeditado pela unidade didática –, cujas atividades compunham o corpus analisado na dissertação. Ao longo da Unidade Didática, foram desenvolvidas atividades de leitura, interpretação, produção textual, elaboração de desenhos e discussões que buscaram tensionar os sentidos em vista do desenvolvimento de uma avaliação crítica do tema.

Durante a aplicação da Unidade Didática, as falas dos alunos foram sendo registradas pela pesquisadora e, com base nesses registros, foi possível acompanhar os gestos de interpretação produzidos pelos alunos diante dos textos, imagens e as demais atividades realizadas. As discussões em sala de aula apontaram o envolvimento da turma com a temática, especialmente nos momentos em que os alunos foram solicitados a refletir sobre as representações dos povos indígenas presentes no material. Em diversas situações, os alunos mobilizaram conhecimentos previamente construídos em vista de um imaginário sobre os indígenas, formado de maneira social e cultural; ademais, compartilharam tais experiências.

As interações realizadas durante as atividades mostraram-se fundamentais para a construção de espaços de reflexão e problematização dos sentidos naturalizados, favorecendo a ampliação das possibilidades de leitura. Além dos momentos de discussão e interpretação dos discursos materializados no material, os alunos participaram de atividades de produção textual e elaboração de cartazes, mobilizando diferentes formas de expressão, o que visou à reflexão e construção de conhecimentos.

Na sequência, passamos a descrever a cronologia das atividades realizadas.

O primeiro módulo da Unidade Didática, intitulado “CANÇÃO ‘TU TU TU TUPI’: ENTRE DIZERES E MODOS DE REPRESENTAR O INDÍGENA”¹⁷, foi aplicado nos dias 04 e 05 de maio de 2026, com um total de 4 horas/aula, ou seja, destinaram-se 2 horas/aula em cada um dos dias. As atividades foram iniciadas por meio de uma roda de conversa com o objetivo de mobilizar as histórias de leitura dos alunos acerca das canções, bem como refletir sobre suas condições de produção e circulação. Nesse momento, os alunos foram chamados a refletir sobre aspectos relacionados à autoria, aos espaços em que as canções circulam e aos diferentes contextos em que são ouvidas. Por meio de questionamentos e diálogos, buscamos ampliar a compreensão dos alunos sobre a canção enquanto prática social e discursiva, favorecendo a construção de um olhar mais atento para os sentidos produzidos.

A roda de conversa permitiu o protagonismo dos alunos que compartilharam experiências relacionadas às canções presentes em seu cotidiano, contribuindo para a construção coletiva das discussões que serviriam de base para as atividades desenvolvidas ao longo do módulo. Esse momento foi conduzido a partir de alguns questionamentos, sugeridos na Unidade Didática, tais como: "Vocês gostam de canções?", "Onde vocês costumam ouvir as canções?", "As canções apenas contam histórias ou também produzem sentidos sobre modos de ver o mundo?".

As discussões realizadas permitiram construir com os alunos a compreensão de que as canções não se constituem, apenas, em formas de entretenimento, mas são produções discursivas que circulam em diferentes espaços sociais, dirigem-se a determinados interlocutores e produzem sentidos sobre os sujeitos e o mundo. Nesse momento, os alunos foram preparados para uma leitura que ultrapassasse a superfície textual da canção que seria analisada posteriormente. Conforme nos ensina Orlandi, compreendemos a leitura não como uma atividade de mera decodificação ou de busca por respostas únicas e previamente estabelecidas, mas como um processo de produção de sentidos, "a leitura, portanto, não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade" (Orlandi, 2008, p. 9).

¹⁷ Os enunciados dirigidos aos estudantes foram mantidos em letras maiúsculas (caixa alta), conforme a formatação adotada na Unidade Didática aplicada à turma, substancialmente utilizado durante o processo de alfabetização. Isso buscou preservar a organização original do material, a padronização entre a proposta didática e o relato de sua aplicação.

Dessa forma, as questões propostas criaram condições para que os alunos estabelecessem relações entre a materialidade discursiva analisada e suas vivências, produzindo diferentes gestos de interpretação ao longo das atividades.

Na sequência, foi realizada a escuta da canção "Tu tu tu tupi", porém, antes de iniciar a atividade, os alunos foram orientados a prestar atenção não apenas à melodia, mas também à letra da música, uma vez que as discussões posteriores e os questionamentos, propostos na Atividade 1, estariam relacionados à letra canção. Dessa forma, buscamos direcionar a escuta dos alunos para os sentidos produzidos pela canção e para as representações sobre os indígenas nela presentes.

Inicialmente, os alunos permaneceram sentados e atentos à canção, contudo, o seu ritmo animado e envolvente despertou nos alunos a vontade de dançar. Nesse momento, a aluna Beatriz¹⁸ perguntou se eles poderiam dançar enquanto a canção tocava e, diante da solicitação, os alunos foram autorizados a se levantar e dançar. Imediatamente, toda a turma passou a dançar e interagir com a música.

Esse acontecimento demonstrou que a canção, além de constituir uma materialidade discursiva a ser analisada, mobilizou os alunos por meio de sua dimensão lúdica, favorecendo a participação coletiva e a aproximação inicial com o objeto de estudo. A Imagem 7 e 8 apresenta esse momento de interação dos alunos enquanto ouviam a canção.



Figura 10 - Interação dos alunos durante a escuta da canção "Tu tu tu tupi".

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

¹⁸ Por questões éticas e, em conformidade com os princípios de preservação da identidade dos participantes da pesquisa, todos os nomes mencionados neste estudo são fictícios.

Figura 11 - “Trenzinho” formado pela turma durante a escuta da canção “Tu tu tu tupi”.



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

O momento de escuta da canção foi marcado pelo entusiasmo, pela participação, pela dança e pelo envolvimento dos alunos, ou seja, em princípio, a atenção da turma voltou-se à melodia. Então, após a escuta, foi necessária a leitura coletiva da letra da canção para que os alunos pudessem retomar o texto e responder aos questionamentos propostos pela atividade.

Ao respondermos à questão número 1, alternativa B, “A CANÇÃO MOSTRA ESSA PERSONAGEM FAZENDO O QUÊ?”, a aluna Lorena respondeu que o “índio” estava “cantando e dançando a música que acabamos de ouvir e dançar”, salientando uma identificação entre a experiência vivenciada pelos alunos durante a atividade e a personagem construída na canção. Isso aproxima os sentidos produzidos pela turma da materialidade discursiva analisada.

Nesse momento, os alunos interpretaram a voz presente na canção como sendo a do próprio sujeito indígena, sem problematizar a posição ocupada pelo autor do texto ou perceber que o discurso sobre o indígena era produzido por alguém que falava por ele, o que foi, posteriormente, provocado pela pesquisadora.

Na alternativa C, “VOCÊ PERCEBE SE A CANÇÃO FALA DO PASSADO, DO PRESENTE OU DE AMBOS OS MOMENTOS?”, a maioria dos alunos afirmou que a narrativa se referia a ambos os momentos. Segundo os alunos, a música fala de acontecimentos que já aconteceram, quando a canção apresenta que o “índio andou

pelo Brasil” e “deu os nomes para o que ele viu”, mas também demonstra ações que devem ser realizadas no momento, como “chacoalhar o chocalho”. A partir dessas observações, realizamos uma reflexão com o objetivo de direcionar a atenção dos alunos para as formas verbais do texto que estavam no passado, que tratavam do indígena, especialmente, os verbos “andou”, “falou” e “deu”. Tal ação possibilitou a identificação de marcas linguísticas relacionadas ao pretérito, permitindo iniciar uma reflexão sobre os efeitos de sentido produzidos pela canção ao relacionar os povos indígenas a acontecimentos situados no passado, aspecto que seria aprofundado nas atividades subsequentes.

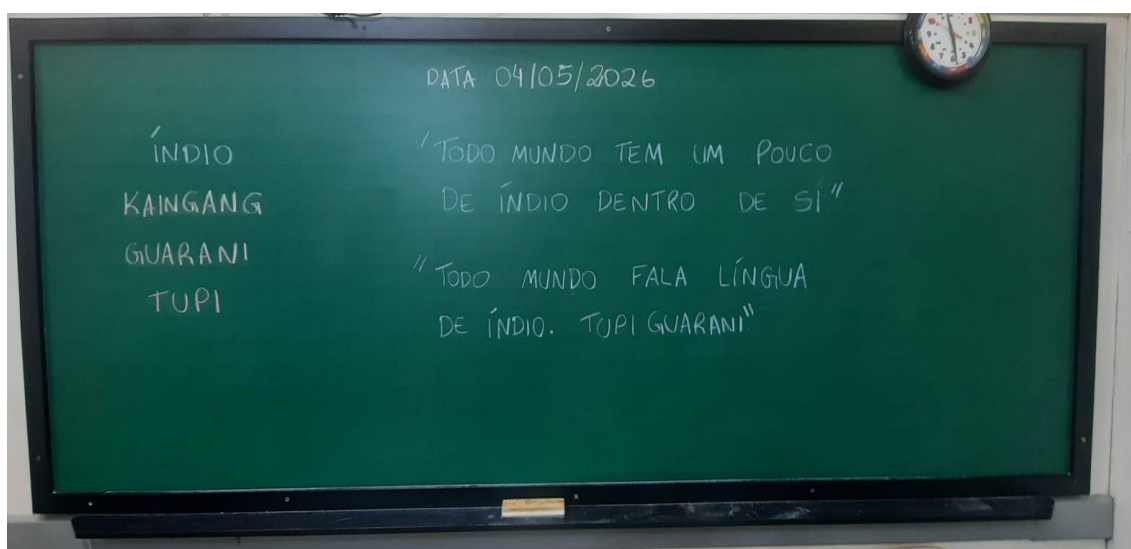
Após a realização da Atividade, “2) ENCONTRE E CIRCULE NA CANÇÃO A PALAVRA USADA PARA FALAR DOS POVOS INDÍGENAS:”, foi promovida uma roda de conversa sobre os povos indígenas. Ao serem questionados se conheciam o nome de alguma etnia indígena, os alunos afirmaram que não. Tal resposta chamou a atenção, considerando que, em uma cidade vizinha ao município onde a pesquisa foi realizada, localiza-se um importante território indígena reconhecido por abrigar o maior aldeamento indígena do Paraná.

Realizamos, então, uma conversa com o intuito de apresentar informações sobre os povos indígenas que vivem no Brasil e, especialmente, na região onde nos situamos, bem como sobre o número de etnias existentes no país e as mais de 290 línguas faladas pelos povos indígenas. Os alunos perceberam que a canção utiliza apenas o termo “índio”, sem mencionar qualquer povo ou etnia específica, produzindo um efeito de homogeneização que tende a apagar a diversidade existente entre os diferentes povos indígenas. Isso permitiu problematizar sentidos frequentemente naturalizados sobre os sujeitos indígenas e suas formas de representação junto às crianças, conforme Jófej (2006): “não somos uma homogeneidade étnica, equivocadamente denominada “índios” [...], somos muitos e diferentes” [...] ao falar de Povos Indígenas no Brasil, falamos de diversidade sociocultural (Jófej, 2006, p. 124).

A mediação realizada durante a discussão da atividade 2 pode ser observada na Figura 9. Por meio do registro no quadro, buscamos problematizar o uso do termo genérico “índio”, amplamente empregado na canção, contrapondo-o à existência de diferentes povos indígenas, representados, naquele momento, pelas etnias Kaingang, Guarani e Tupi. Além disso, foram retomados trechos da música que associam todos os povos indígenas a uma única língua e a uma única identidade cultural. Os alunos conseguiram identificar que os povos indígenas não constituem um grupo

homogêneo, mas uma pluralidade de povos, línguas e culturas, favorecendo a construção de um olhar mais atento à diversidade sociocultural existente no Brasil.

Figura 12 - Problematização do termo “índio” e apresentação de diferentes etnias indígenas presentes na região.



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Durante a realização da Atividade 4, os alunos retomaram conhecimentos construídos em aulas anteriores, ocorridas no mês de abril, quando realizamos a leitura de uma obra do autor Munduruku (2020a), composta por crônicas que abordam diferentes aspectos relacionados aos povos indígenas. Entre os textos lidos, uma das crônicas problematizava os usos dos termos “índio” e “indígena”, discussão que foi retomada espontaneamente pelos alunos durante a atividade.

Ao responder ao questionamento proposto pela alternativa, “B) HOJE, O QUE VOCÊ ACHA QUE É MAIS COMUM: O USO DO TERMO ‘ÍNDIO’ OU ‘INDÍGENA’?”, o aluno Leandro afirmou: “Professora, os indígenas não gostam de ser chamados de índio, né?! Índio é um apelido, igual a *prof* leu no livro, lembra?”. Imediatamente, outros alunos concordaram com a observação do colega e relataram se recordar da discussão realizada anteriormente. Entretanto, destacaram que, apesar desse conhecimento, o termo “índio” ainda é frequentemente utilizado pelas pessoas com quem convivem e também por eles próprios em diferentes situações do cotidiano.

A lembrança dessa leitura permitiu aos alunos relacionar as memórias discursivas com a análise da canção. Durante a discussão, os alunos compreenderam

que os sentidos atribuídos às denominações dos povos indígenas não são fixos, mas historicamente construídos. Refletimos sobre o fato de a canção utilizar o termo “índio” e, também, ter sido produzida há aproximadamente trinta anos, enquanto atualmente a denominação “indígena” tem sido adotada por ser considerada mais adequada para se referir à diversidade desses povos. Ao mesmo tempo, os alunos reconheceram que o termo “índio” continua circulando socialmente, evidenciando a permanência de sentidos historicamente cristalizados em discursos sobre os povos indígenas.

Antes da realização da Atividade 6, fizemos uma roda de conversa em que os alunos foram convidados a refletir sobre aspectos do cotidiano dos povos indígenas. Ao serem questionados se os indígenas poderiam frequentar a escola, trabalhar ou utilizar telefone celular, algumas respostas evidenciaram sentidos arraigados socialmente. Alguns alunos afirmaram que os indígenas não frequentavam a escola, não trabalhavam e não poderiam fazer uso do aparelho celular. Em uma das falas registradas, um aluno justificou que os indígenas não trabalhavam porque eram “vagabundos”, mostrando a presença de estereótipos historicamente construídos e amplamente difundidos sobre os povos indígenas, frequentemente associados à ideia de atraso, isolamento ou incompatibilidade com a sociedade contemporânea.

No entanto, durante a própria discussão, outros sentidos começaram a emergir. O aluno Josué contestou as afirmações dos colegas ao dizer: “Eles usam celular sim, tem um índio, não, um indígena que faz vídeos no TikTok”. A fala do aluno mobilizou uma experiência concreta de contato com produções indígenas que circulam nas redes sociais, rompendo com a ideia de que os povos indígenas estariam afastados das tecnologias contemporâneas. Também, vemos um movimento de autocorreção realizado pelo aluno – ao substituir o termo “índio” por “indígena” –, o que evidencia a retomada de discussões realizadas com a turma. Isso indica as reflexões sobre os sentidos produzidos pelas diferentes formas de nomear esses sujeitos.

Outra questão que emergiu durante a roda de conversa, que antecedeu a última atividade do Módulo I, relacionou-se à condição de humanidade atribuída aos povos indígenas. Durante a discussão, o aluno Josué dirigiu-se a um colega e afirmou: “Mas piá, índio é gente!!”. A fala chamou a atenção mostrando que, no contexto da conversa, havia sido produzida a necessidade de reafirmar algo que, em princípio, deveria ser evidente: a humanidade dos sujeitos indígenas.

Diante da situação, os dois alunos foram questionados sobre a motivação daquela fala. E o aluno Gael explicou: “*Profe*, eu disse que índio não era gente porque

tinha a pele marrom! Não, eu quis dizer que o índio é gente, só que tem a pele marrom!”. A reformulação realizada pelo próprio aluno revela o movimento de reflexão, bem como de revisão da sua fala, o que era o objetivo no decorrer do percurso.

As falas dos alunos demonstraram como determinados discursos sobre a diferença ainda circulam socialmente e podem ser reproduzidos no ambiente escolar. Ao mesmo tempo, a discussão coletiva possibilitou a problematização desses sentidos, favorecendo a construção de reflexões acerca da diversidade humana e do respeito às diferenças. Esse momento constituiu uma oportunidade para questionar representações estereotipadas sobre os povos indígenas e promover o reconhecimento desses sujeitos como integrantes da sociedade contemporânea, portadores de culturas, histórias e identidades diversas.

Para a realização da atividade 6, foi necessária uma adaptação em relação à proposta inicialmente apresentada na Unidade Didática. A questão, “AGORA QUE PENSAMOS SOBRE ISSO: O QUE A CANÇÃO DIZ SOBRE OS POVOS INDÍGENAS? O QUE VOCÊ ACHA QUE ELA DEIXA DE DIZER?” foi reformulada, permanecendo apenas o seguinte questionamento: “O QUE A CANÇÃO DEIXA DE DIZER SOBRE OS POVOS INDÍGENAS?”.

A alteração foi realizada com o objetivo de direcionar o olhar dos alunos para os sentidos silenciados pela canção, possibilitando reflexões sobre aspectos que não aparecem na materialidade analisada. A partir da discussão desenvolvida ao longo do módulo, os alunos foram convidados a pensar não apenas no que estava explicitamente dito no texto, mas também naquilo que permanecia ausente, embora fosse constitutivo da realidade dos povos indígenas.

Como atividade de encerramento do módulo, os alunos fizeram desenhos representando aquilo que a canção não menciona sobre os povos indígenas. Entre os aspectos retratados apareceram situações relacionadas à frequência escolar, ao trabalho, ao uso de tecnologias, à vida nas cidades, às lutas por direitos e a outras práticas do cotidiano contemporâneo. As produções mostraram que os alunos passaram a reconhecer a existência de múltiplas formas de viver e de ser indígena, para além da representação homogênea construída pela canção. Os desenhos demonstraram, ainda, que os alunos foram capazes de mobilizar as reflexões construídas ao longo das discussões, deslocando-se de uma leitura centrada apenas no que estava explícito na letra para uma leitura que considera também os sentidos

silenciados. Dessa maneira, foram levados a perceber que os discursos produzem efeitos de sentido não apenas pelo que dizem, mas também pelo que deixam de dizer.

Encontrando respaldo nas formulações de Orlandi (2007), para quem o silêncio não corresponde à ausência de sentidos, mas constitui parte do próprio processo de significação, defende a autora: "Se a linguagem implica silêncio, este, por sua vez, é o não-dito visto do interior da linguagem. Não é o nada, não é o vazio sem história. É o silêncio significante" (Orlandi, 2007, p. 23). A atividade permitiu que os alunos percebessem que a canção produz sentidos também por meio dos aspectos que silencia acerca dos povos indígenas, como sua diversidade, seus modos de vida contemporâneos, suas lutas e suas formas de participação na sociedade atual.

Figura 13 - Produções sobre os modos de vida indígenas não representados na canção.



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

O segundo módulo da Unidade Didática, intitulado “O QUE É SER INDÍGENA? LEITURAS QUE NÃO SE ENCERRAM”, foi desenvolvido nos dias 07 maio de 2026, totalizando 4 horas/aula. As atividades foram iniciadas com uma discussão sobre o conceito de “definição”, buscando levar os alunos a refletirem sobre os sentidos produzidos quando tentamos definir pessoas, grupos ou objetos. Por meio de questionamentos e exemplos do cotidiano, incentivamos os alunos a perceberem que

toda definição envolve escolhas e recortes, destacando determinadas características em detrimento de outras.

Procuramos introduzir a reflexão de que os sentidos não se constituem apenas pelo que é dito, mas também pelo que permanece silenciado, possibilitando-nos problematizar os limites das definições e compreender que elas não são neutras, mas produzem determinados modos de significar os sujeitos e o mundo.

Na Atividade 2 do segundo módulo, os alunos observaram e interpretaram fotografias que acompanhavam o texto. Ao responder à alternativa A, “O QUE VOCÊ VÊ NAS FOTOGRAFIAS?”, a aluna Beatriz afirmou que, na primeira imagem, os indígenas estavam “dançando a canção que dançamos” trabalhada no Módulo I, mostrando como ela estabeleceu relações entre as atividades.

Na sequência, ao responderem à alternativa C, “ESSAS IMAGENS MOSTRAM UM DOS JEITOS DE VIVER DOS POVOS INDÍGENAS. O QUE MAIS VOCÊ ACHA QUE FAZ PARTE DA VIDA DELES HOJE?”, os alunos apresentaram respostas que indicaram uma ampliação de suas percepções acerca dos povos indígenas. Entre as respostas registradas, destacaram-se: “trabalham nas cidades”, “dirigem carros e caminhonetes”, “fazem casas de madeira”, “casas de palha”, “moram na floresta, mas também moram nas cidades”, “pescam”, “plantam” e “trabalham perto do rio”. Essas respostas apontam para um movimento de deslocamento em relação a visões estereotipadas frequentemente associadas aos povos indígenas, reconhecendo que esses sujeitos trabalham, habitam diferentes espaços e desenvolvem diversas atividades em seu dia a dia. Os alunos passaram a produzir sentidos que contemplam, ainda que de forma inicial, a diversidade de modos de vida indígenas na contemporaneidade.

Na alternativa D, “AS IMAGENS DÃO CONTA DE MOSTRAR A VIDA DOS POVOS INDÍGENAS HOJE? OU UMA PARTE DELA?”, os alunos demonstraram compreender que as fotografias apresentavam apenas recortes da realidade vivenciada pelos povos indígenas. Ao serem questionados, afirmaram que as imagens não mostravam tudo sobre a vida desses sujeitos, mas apenas alguns de seus aspectos. Segundo a aluna Luna, as fotografias não poderiam representar toda a vida dos povos indígenas porque “não cabe tudo em duas fotos”. A justificativa apresentada por ela, embora formulada de maneira simples, mostra a compreensão de que toda representação é parcial e limitada, destacando determinados aspectos da realidade e deixando outros de fora.

Essa reflexão, mobilizada pela aluna, nos aproxima das considerações de Orlandi (2007) acerca do silêncio e dos sentidos que permanecem para além daquilo que é explicitamente mostrado. A autora afirma que “o silêncio como horizonte, como iminência do sentido, tal como expressamos no corpo de nosso trabalho, aponta-nos que o fora da linguagem não é o nada mas ainda sentido.” (Orlandi, 2007, p. 13). Os alunos puderam compreender que as fotografias apresentam apenas alguns aspectos da vida dos povos indígenas, sem esgotar a complexidade de suas experiências, histórias e formas de existência.

Na questão 3, os alunos foram convidados a reler o trecho “VIERAM DOS POVOS QUE HABITAVAM AS TERRAS DO BRASIL” e responder à seguinte pergunta: “QUEM VOCÊ ACHA QUE FALOU ESSA FRASE: UM INDÍGENA OU UM NÃO INDÍGENA? JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA”. Durante a discussão, notamos que os alunos interpretaram a questão a partir dos acontecimentos relacionados ao início da história do Brasil e à ocupação do território pelos povos indígenas. Mesmo após a mediação e retomada das questões orientadoras, presentes no material de apoio, os alunos apresentaram dificuldade em identificar a posição de sujeito a partir da qual o enunciado era produzido. Nesse momento, o aluno Rael sintetizou o entendimento predominante da turma ao afirmar: “Quem disse essa frase foi um indígena porque eles *tavam* lá primeiro”. Os demais colegas concordaram com a justificativa apresentada.

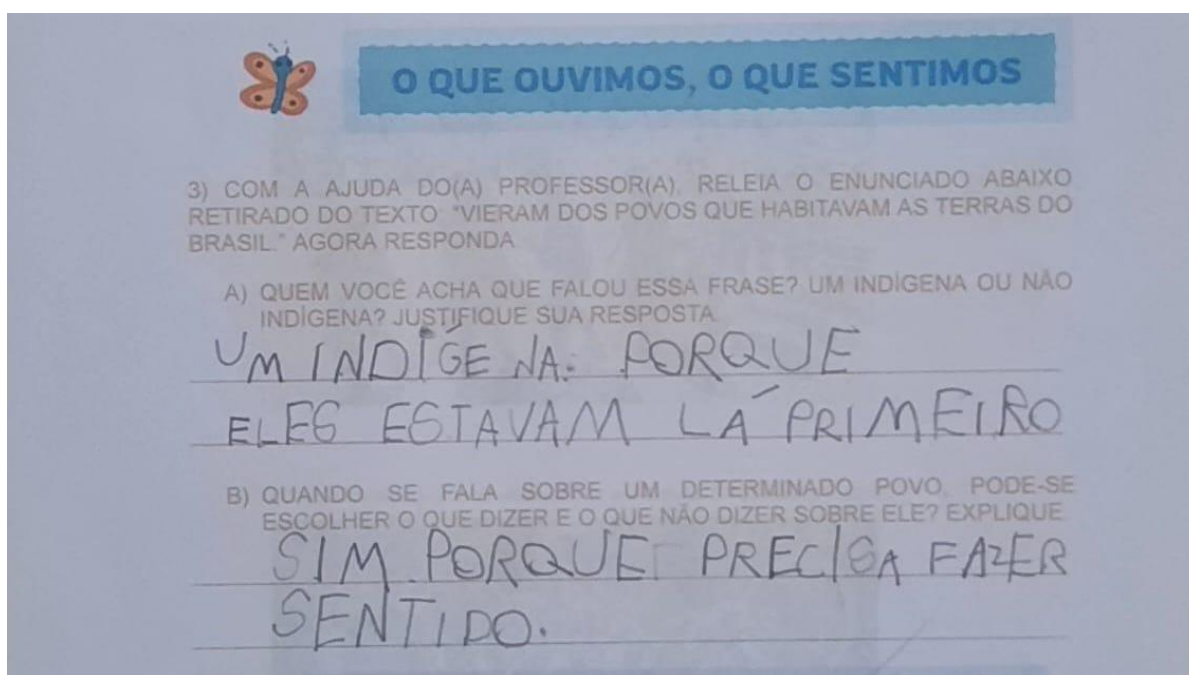
Diante dessa interpretação, foram propostas novas questões com o objetivo de direcionar a atenção dos alunos para as marcas linguísticas presentes no texto, tais como: “O texto usa palavras como ‘nós’ ou usa ‘eles’?”, “Quem parece estar falando dos povos indígenas: alguém que é indígena ou alguém que não é indígena?” e “Quem está sendo observado ou descrito nesse trecho?”. Ao serem questionados se o texto utilizava palavras como “nós” ou “eles”, os alunos identificaram o uso do pronome “eles”. Em seguida, ao refletirem sobre quem parecia estar falando dos povos indígenas, compreenderam que o enunciado era produzido por alguém que não se incluía nesse grupo, ou seja, por um sujeito não indígena.

Esse momento mostrou que a formulação inicial da atividade pode ter contribuído para a dificuldade de compreensão observada entre os alunos, uma vez que direcionava a atenção para o conteúdo do enunciado e não para a posição discursiva de quem o produzia. Por essa razão, a questão foi reformulada na versão

final da Unidade Didática, buscando tornar mais evidente o objetivo da atividade e favorecer a identificação dos diferentes lugares de fala mobilizados pelo texto.

Na alternativa B, “QUANDO SE FALA SOBRE UM DETERMINADO POVO, PODE-SE ESCOLHER O QUE DIZER E O QUE NÃO DIZER SOBRE ELE? EXPLIQUE”, os alunos refletiram sobre os processos de seleção que constituem os discursos. Durante a discussão, a aluna Lorena respondeu: “Sim, escolhem para eles não se magoarem e também porque precisa fazer sentido”. A resposta demonstra a compreensão de que, ao falar sobre alguém ou sobre determinado grupo social, realizam-se escolhas acerca do que será dito e do que permanecerá silenciado.

Figura 14 - Atividade 3 do módulo II



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Cabe destacar que, por se tratar de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, composta por alunos em processo de alfabetização, os registros escritos das atividades não foram realizados de maneira individual pelos alunos, mas sim de forma coletiva; por esse motivo, há apenas uma fotografia representativa desse material ao longo do registro da aplicação. Após os momentos de leitura, discussão e socialização das respostas, as contribuições apresentadas oralmente pelos alunos eram retomadas coletivamente até que a turma chegasse a uma formulação das

reflexões desenvolvidas e, então, o registro era produzido com a mediação da professora.

Ao problematizar a última questão do módulo e realizar o preenchimento coletivo da tabela, percebemos que os alunos compreenderam que os temas assinalados na coluna do “não”, não estavam presentes no texto analisado. A discussão permitiu que os alunos refletissem sobre os sentidos produzidos tanto pelo que é dito quanto pelo que permanece silenciado.

Ao responderem à alternativa A, “SE O TEXTO NÃO FALA DOS ASSUNTOS MARCADOS NA COLUNA DO ‘NÃO’, QUER DIZER QUE ELES NÃO EXISTEM? EXPLIQUE SUA RESPOSTA”, os alunos afirmaram que não, pois tais aspectos existem, embora não tenham sido mencionados no texto. Nesse momento, a aluna Lorena apresentou uma justificativa que se destacou entre as demais ao afirmar: “Existem, mas eles não quiseram contar!”. Essa resposta da aluna mostrou compreensão de que os textos não apresentam a totalidade dos sentidos e, ao afirmar que determinadas informações existem, mas não foram contadas, reconhece que há escolhas envolvidas naquilo que é dito e que outros sentidos podem permanecer silenciados.

Nesse sentido, apoiamo-nos nas formulações de Orlandi (2007), para quem o silêncio não corresponde à ausência de sentido, mas constitui parte do próprio processo de significação. A autora defende que o “Silêncio que atravessa as palavras, que existe entre elas, ou que indica que o sentido pode sempre ser outro, ou ainda que aquilo que é mais importante nunca se diz, todos esses modos de existir dos sentidos e do silêncio nos levam a colocar que o silêncio é “fundante”. (Orlandi, 2007, p. 14). A atividade permitiu aos alunos perceberem que os sentidos, neste caso, sobre os povos indígenas, não se constroem apenas pelo que o texto explicita, mas também pelos aspectos que permanecem não ditos.

Já na alternativa B, “POR QUE VOCÊ ACHA QUE O TEXTO FALA DE ALGUMAS COISAS E NÃO DE OUTRAS?”, o aluno Josué respondeu: “porque a pessoa que escolhe o que vai contar!”, apontando que o aluno entendeu que os textos são produzidos a partir de escolhas e que os sentidos neles presentes não surgem de forma neutra ou aleatória. A partir dessa observação, a discussão foi ampliada com o seguinte questionamento: “por qual motivo teria sido escolhido falar sobre determinados aspectos dos povos indígenas e não sobre suas lutas e conflitos, por exemplo?” Diante da questão, a aluna Fernanda respondeu que isso aconteceu

“porque não cabia nas linhas”, relacionando aos limites materiais do texto. Porém, sua resposta apresenta a percepção de que nem tudo pode ser contemplado em uma única produção discursiva. Em seguida, a aluna Serena apresentou outra interpretação ao afirmar que isso ocorria “porque eles não queriam que a gente soubesse das lutas deles”. Ao ser questionada sobre os motivos desse possível silenciamento, respondeu: “porque eles queriam mandar em tudo e achavam que os povos indígenas iam brigar de volta”, relacionando a ausência de determinadas informações a disputas e relações de poder, ainda que formuladas a partir de suas próprias referências e compreensões sobre o tema.

As discussões realizadas ao longo deste módulo e as respostas produzidas pelos alunos favoreceram reflexões sobre os processos de seleção que constituem os discursos. Ao questionarem os motivos pelos quais determinados aspectos da realidade indígena são destacados enquanto outros permanecem silenciados, os alunos problematizaram sentidos frequentemente naturalizados, reconhecendo que toda produção discursiva resulta de escolhas e produz determinados efeitos de sentido.

O TEXTO FALA SOBRE...	SIM	NÃO
POVOS INDÍGENAS HOJE		X
CONFLITOS E LUTAS		X
VIDA NAS CIDADES		X
TRABALHO ATUAL		X
ESCOLAS INDÍGENAS		X

A) SE O TEXTO NÃO FALA DOS ASSUNTOS MARCADOS NA COLUNA DO "NÃO", QUER DIZER QUE NÃO EXISTEM? EXPLIQUE SUA RESPOSTA.

NÃO EXISTE NO M A SELES
ELES NÃO QUISERAM CONTAR

B) POR QUE VOCÊ ACHA QUE O TEXTO FALA DE ALGUMAS COISAS E NÃO DE OUTRAS?

PORQUE CADA PESSOA
ESCOLHE O QUE CONTAR

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

O módulo III intitulado “ENTRE O ‘MODELO’ E O COTIDIANO: ESPAÇOS INDÍGENAS DE CONVIVÊNCIA” foi desenvolvido nos dias 11 e 12 de maio de 2026, sendo 2 horas/aula no dia 11 e 2 horas/aula no dia 12, totalizando 4 horas/aula. As atividades foram iniciadas com uma roda de conversa sobre moradia para levantar os conhecimentos prévios dos alunos acerca das diferentes formas de moradias existentes. A discussão teve início com a pergunta: “Para que serve uma moradia?”. Em resposta, o aluno Josué afirmou: “É para ‘nóis’ morar”, o que demonstrou compreensão da função básica da moradia como espaço de abrigo, proteção e convivência.

Na sequência, foi proposta a questão, “Quais são os diferentes tipos de moradia que você conhece?” – optamos por acrescentar o termo “diferentes” ao

enunciado originalmente previsto na Unidade Didática, buscando facilitar a compreensão dos alunos. Diante do questionamento, surgiram diversas respostas, entre elas: “de rico”, “de quatro andares”, “de palha”, “de tijolo”, “de folha”, “de madeira” e “de gelo”, revelando que os alunos mobilizaram referências provenientes de suas experiências cotidianas, de conhecimentos escolares e de representações construídas a partir de diferentes contextos sociais e culturais. Além de mencionarem materiais utilizados na construção das moradias, como palha e tijolo, eles também estabeleceram relações com aspectos econômicos e com formas de habitação presentes em diferentes regiões do mundo, evidenciando a pluralidade de sentidos associados ao conceito de moradia.

Durante a aplicação deste módulo, notamos que a quantidade de questionamentos orais previstos tornou as discussões excessivamente longas para a faixa etária dos alunos. As atividades tiveram início com uma roda de conversa, seguida pela observação das imagens presentes no material e, posteriormente, pela discussão das questões propostas após cada momento de leitura e análise. Embora os debates tenham possibilitado reflexões relevantes acerca das representações dos povos indígenas e de seus modos de vida, o tempo destinado às discussões acabou por se prolongar além do previsto.

Em alguns momentos, os alunos demonstraram sinais de dispersão, tornando necessárias intervenções da professora para retomar a atenção da turma e direcionar novamente o foco para as questões em análise, o que foi importante para o aperfeiçoamento da proposta didática. Desse modo, a versão final da Unidade Didática já contempla adaptações realizadas a partir das experiências vivenciadas durante a aplicação, com o intuito de tornar as atividades mais dinâmicas e favorecer o engajamento dos alunos ao longo das discussões.

Ao responderem a alternativa A, “POR QUE ESSA MORADIA FOI CONSTRUÍDA EMBAIXO DA TERRA?”, da questão 1, os alunos mobilizaram diferentes hipóteses para explicar a estrutura apresentada na imagem. Como exemplo, cita-se o que o aluno Leandro respondeu: “Porque é um lugar secreto”. Já o aluno Josué afirmou: “Porque é seguro”, enquanto a aluna Serena complementou: “porque é protegido dos animais”, o que mostra a busca dos alunos em atribuir sentidos à construção a partir de seus conhecimentos prévios e de suas interpretações sobre as possíveis funções daquele tipo de moradia.

No questionamento E, “SERÁ QUE TODOS OS POVOS INDÍGENAS MORAM EM UMA ESTRUTURA COMO A DA IMAGEM? POR QUÊ?”, a aluna Lorena respondeu: “Não, quase todos moram”, o que evidenciou a associação feita da imagem a um modo de habitação amplamente compartilhado entre os povos indígenas, porém, a discussão realizada posteriormente possibilitou problematizar essa percepção e retomar a diversidade de modos de vida discutida nos módulos anteriores.

A reflexão acerca dos sentidos produzidos pelas imagens foi aprofundada com a questão 2, letra C, “SE O LIVRO MOSTRA A IMAGEM COMO UMA CASA DE REZA, O QUE PODE ESTAR FICANDO DE FORA?”. Nesse momento, a aluna Luna respondeu: “a escola”. Já, o aluno Arthur, afirmou: “o trabalho”. Revela-se, dessa maneira, que os alunos passaram a identificar aspectos da vida dos povos indígenas que não estavam representados na imagem, mobilizando reflexões anteriormente desenvolvidas sobre o não dito e os sentidos silenciados no material.

As respostas dos alunos, ao longo da atividade 4, mostraram um processo gradual de reflexão sobre a noção de modelo e sobre os riscos da homogeneização. Na alternativa A, “O QUE SIGNIFICA ‘MODELO’?”, os alunos associaram a uma “coisa bonita” e também a um “exemplo”. Essa resposta apresentou a polissemia do termo, frequentemente relacionado, no cotidiano, a algo idealizado, mas, que, no contexto da atividade, foi sendo compreendido como uma representação ou referência.

Na alternativa B, “UM MODELO PODE TER VARIAÇÕES?”, os alunos afirmaram que sim, justificando que essas diferenças poderiam ser em relação ao tamanho e ao material utilizado. A resposta demonstra que os alunos já reconheciam que um modelo não é fixo ou único e pode apresentar diferentes características.

Essa compreensão foi ampliada na alternativa C, “SE EXISTE UM MODELO, SIGNIFICA QUE TODOS VIVEM ASSIM?”. Os alunos responderam que a existência de um modelo não significa que todos vivam da mesma maneira, pois “as moradias podem ser diferentes uma da outra”. Eles questionaram a ideia de uniformidade associada aos povos indígenas, reconhecendo a existência de diferentes formas de habitação e, conseqüentemente, diferentes modos de vida.

Por fim, ao problematizarmos a alternativa D, “O QUE PODE ACONTECER QUANDO MOSTRAMOS APENAS UM MODELO DE ALGO?”, construímos coletivamente a resposta: “podemos pensar que só existe aquele modelo”. Essa

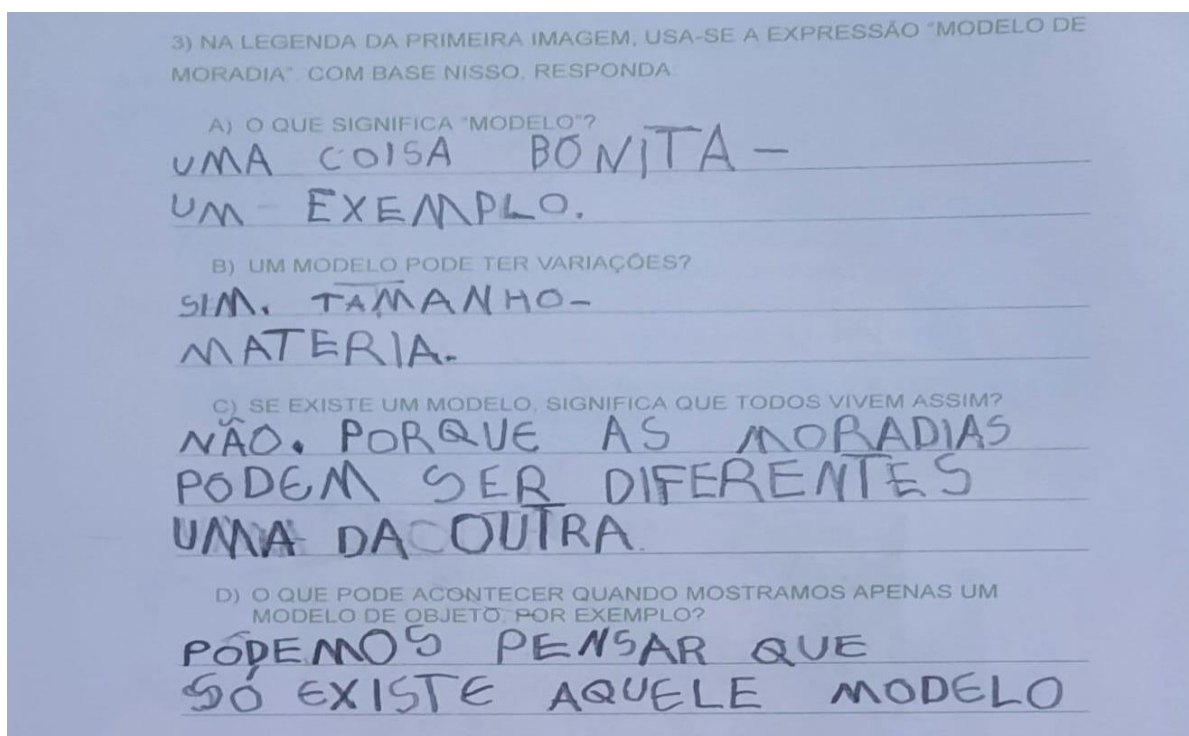
resposta mostra um importante deslocamento de sentidos, uma vez que os alunos compreenderam que a apresentação de apenas uma imagem, ou exemplo, pode produzir efeitos de generalização, levando à falsa impressão de que existe apenas uma forma de morar, viver ou ser indígena.

Nesse momento, refletimos sobre os limites das representações e sobre a diversidade existente entre os povos indígenas. Mais do que discutir diferentes tipos de moradia, as questões permitiram problematizar os efeitos produzidos quando um único modelo é tomado como representativo de todos os sujeitos de um determinado grupo social, visto que favorece leituras mais críticas acerca das formas de representação presentes no material didático.

Nessa perspectiva, buscamos, com as atividades, problematizar os modos pelos quais determinados sentidos são produzidos e naturalizados. Dessa forma, afirma Orlandi (2000):

A análise de discurso não é um método de interpretação não atribui nenhum sentido ao texto. O que ela faz é problematizar a relação com o texto, procurando apenas explicitar os processos de significação que nele estão configurados, os mecanismos de produção de sentidos que estão funcionando. (Orlandi, 2000, p. 118)

Assim, as discussões realizadas ao longo do módulo possibilitaram que os alunos questionassem representações cristalizadas acerca dos povos indígenas e refletissem sobre os efeitos produzidos pelas materialidades em tela.



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Na última atividade do módulo, os alunos foram organizados em grupos para a produção de cartazes representando diferentes tipos de moradia. Antes da elaboração dos trabalhos, realizaram discussões sobre quais modelos seriam representados, retomando reflexões desenvolvidas ao longo das atividades anteriores. Entre as moradias escolhidas pelos grupos, estavam casas de tijolos, de madeira, de pedra e de barro.

A atividade constituiu um momento de diálogo, criatividade e construção coletiva do conhecimento. Durante a elaboração dos cartazes, os alunos argumentaram, defenderam suas ideias, negociaram escolhas e compartilharam conhecimentos acerca dos diferentes tipos de moradia, demonstrando envolvimento com a proposta. Além disso, a produção permitiu que expressassem suas compreensões por meio de diferentes linguagens, articulando oralidade, desenho e trabalho em grupo.

Figura 17 - Grupos formados para fazer os cartazes



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

O quarto e último módulo da Unidade Didática, intitulado “DO CONTAR AO VIVER: O MITO INDÍGENA NA ALFABETIZAÇÃO”, foi desenvolvido no dia 13 de maio de 2026, totalizando 4 horas/aula. Foi iniciado com uma roda de conversa sobre as histórias que procuram explicar a origem das coisas. O intuito foi de retomar os conhecimentos prévios dos alunos e promover reflexões acerca das diferentes formas de narrar acontecimentos e experiências.

Figura 18 – Alunos organizados para a realização do último módulo



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Durante a discussão, alguns alunos compartilharam vivências pessoais relacionadas às histórias que costumam ouvir em seus contextos familiares e comunitários. Houve relatos sobre avós que gostam de contar histórias, bem como referências às narrativas ouvidas na igreja, especialmente aquelas que tratam da criação do mundo e da origem da vida.

Ao longo de toda a conversa, os alunos demonstraram compreender que uma mesma história pode ser contada de maneiras diferentes por pessoas diferentes. Segundo eles, isso ocorre porque cada sujeito se recorda de determinados aspectos da narrativa, atribuindo maior importância àquilo que mais o marcou ou fez sentido. Essa percepção possibilitou a reflexão de que os relatos são formas de significar o mundo a partir de diferentes perspectivas.

A leitura do mito foi realizada inicialmente pelo aluno Gian, no entanto, durante esse momento, percebemos que parte da turma apresentou dispersão, com dificuldades em acompanhar a narrativa. Isso pode estar relacionado ao fato de o aluno ainda estar em processo de desenvolvimento da fluência leitora, uma vez que realizou uma leitura mais pausada e com menor entonação, aspectos que podem ter dificultado a manutenção da atenção dos colegas. Diante disso, optamos por realizar uma nova leitura do texto, mediada pela professora, para garantir a compreensão da narrativa e possibilitar o desenvolvimento das discussões propostas.

Após a leitura, iniciamos a problematização das questões presentes na atividade 1, na alternativa C, “QUEM DECIDE O QUE VAI ACONTECER?”. Nesse momento, a aluna Lorena respondeu que é “quem está contando a história”, enquanto o aluno Gian afirmou que seriam os irmãos Kamé e Kairu, personagens presentes na narrativa. As respostas revelaram diferentes compreensões acerca da construção das histórias: enquanto Gian atribuiu os acontecimentos às personagens, Lorena identificou a figura do narrador como responsável pelas escolhas realizadas ao longo do texto.

A discussão foi ampliada com o questionamento: “Por que as pessoas produzem histórias para explicar as coisas?”. Nesse momento, a aluna Lorena respondeu: “Porque eles não sabiam como tinha acontecido de verdade e daí inventaram uma história para dar uma explicação”. A fala da aluna apresentou uma compreensão de que as narrativas de origem constituem formas de explicar e significar o mundo.

Embora tenha utilizado o termo “inventaram”, a aluna reconheceu que diferentes grupos sociais produzem narrativas para interpretar acontecimentos, responder a questionamentos e construir explicações sobre a realidade que os cerca. Essa compreensão contribui para a reflexão sobre os diferentes modos pelos quais os sujeitos atribuem sentidos ao mundo, possibilitando reconhecer que diversas narrativas podem coexistir e apresentar distintas formas de explicar a origem das

coisas, sem que isso implique a existência de uma única versão possível ou definitiva dos acontecimentos.

Após a realização da Atividade 2, desenvolvemos a discussão oral proposta pela Unidade Didática; e, ao responderem a alternativa D, “O QUE SIGNIFICA TRABALHAR DE DIA OU DE NOITE?”, os alunos procuraram atribuir sentidos às ações dos personagens presentes na narrativa. O aluno Leandro respondeu que “eles trabalharam de noite pra ninguém ver o que eles ‘tavam’ fazendo”. Diante dessa interpretação, foi realizada uma nova problematização com a turma: “Mas por que eles não queriam ser vistos criando os animais?”. Em resposta, ele afirmou: “Porque eles queriam fazer uma surpresa para as pessoas. Daí quando eles ‘acordavam’, os animais já estavam pronto”.

Essa resposta de Leandro evidenciou um gesto de interpretação construído a partir de suas próprias referências e produziu uma explicação que não se encontrava explicitamente formulada no texto. É possível perceber que o aluno buscou preencher sentidos que permaneciam em aberto na narrativa, o que demonstrou que a leitura envolve um trabalho ativo de construção de significados e não apenas a identificação de informações presentes na materialidade textual.

Na sequência, ao discutirmos a questão E, “O QUE A COBRA REPRESENTA NESTA HISTÓRIA?”, os alunos concordaram com a resposta apresentada pelo aluno George, que definiu a cobra como “uma inimiga”. Mobilizaram sentidos já estabilizados socialmente acerca da figura da cobra, frequentemente, associada ao perigo, ameaças ou conflitos em diferentes narrativas que circulam na sociedade.

Observamos que a produção de sentidos ocorre a partir da relação entre o texto, a memória discursiva e as experiências dos sujeitos. Assim, as discussões possibilitaram refletir sobre os acontecimentos narrados, bem como a respeito dos diferentes modos pelos quais os alunos interpretam e significam os elementos presentes na história.

Ao realizarmos a Atividade 3, alternativa A, “POR QUE VOCÊ ACHA QUE A COBRA SE TORNA VENENOSA NA HISTÓRIA?”, notamos a produção de diferentes interpretações feitas pelos alunos: o aluno Leonardo respondeu que a cobra se tornou venenosa “porque ela fica irritada, por causa do espinho”. Sua resposta relaciona a transformação da personagem aos acontecimentos narrados no texto, estabelecendo uma relação de causa e consequência entre o ferimento sofrido pela cobra e sua mudança posterior.

Por outro lado, a aluna Beatriz apresentou uma interpretação diferente ao afirmar: “Não! É porque as cobras têm veneno e, para explicar isso, passaram o espinho no dente dela para dizer que foi assim que surgiu o veneno das cobras”. A resposta dela demonstrou compreensão de que a narrativa busca construir uma explicação para uma característica observada na realidade. Nesse caso, Beatriz desloca seu olhar dos acontecimentos da história para a função da narrativa, reconhecendo-a como uma forma de explicar a origem do veneno das cobras.

As diferentes respostas produzidas revelam que a leitura não ocorre de maneira homogênea, mas mobiliza distintos gestos de interpretação. Enquanto alguns alunos concentraram sua atenção nos acontecimentos narrados, outros passaram a refletir sobre os efeitos de sentido produzidos pela própria narrativa e sobre os modos pelos quais determinados grupos sociais explicam fenômenos do mundo. Isso favorece a compreensão de que as histórias de origem constituem formas de significar a realidade e produzir explicações sobre aspectos da existência humana e da natureza.

Na alternativa C, “SE A COBRA NÃO TIVESSE VENENO, O MUNDO SERIA DIFERENTE? COMO?”, os alunos ampliaram a discussão iniciada na questão anterior, quando o aluno Josué respondeu que “nem todas as cobras têm veneno, mas ‘pica’ forte”, o que trouxe para o debate os conhecimentos provenientes de suas experiências e de informações conhecidas sobre esses seres.

Diante dessa observação, questionamos a turma sobre os motivos pelos quais nem todas as cobras tinham veneno. Nesse momento, o aluno Leonardo retomou a interpretação apresentada anteriormente e reafirmou seu posicionamento ao responder: “Porque não passaram o espinho venenoso no dente de todas as cobras, só de algumas”.

A resposta do aluno apresentou coerência interna construída em sua interpretação da narrativa, ao retomar a explicação que ele apresentou anteriormente, defendendo sua posição, além de mobilizar elementos da história para justificar uma característica observada na realidade. Isso demonstrou compreensão da lógica de funcionamento da narrativa de origem. O aluno passou a interpretar o texto não apenas como uma sequência de acontecimentos, mas como uma explicação para a existência de diferentes tipos de cobras.

A última atividade do módulo propunha que os alunos produzissem uma continuação para a narrativa lida e, na versão inicialmente elaborada da Unidade

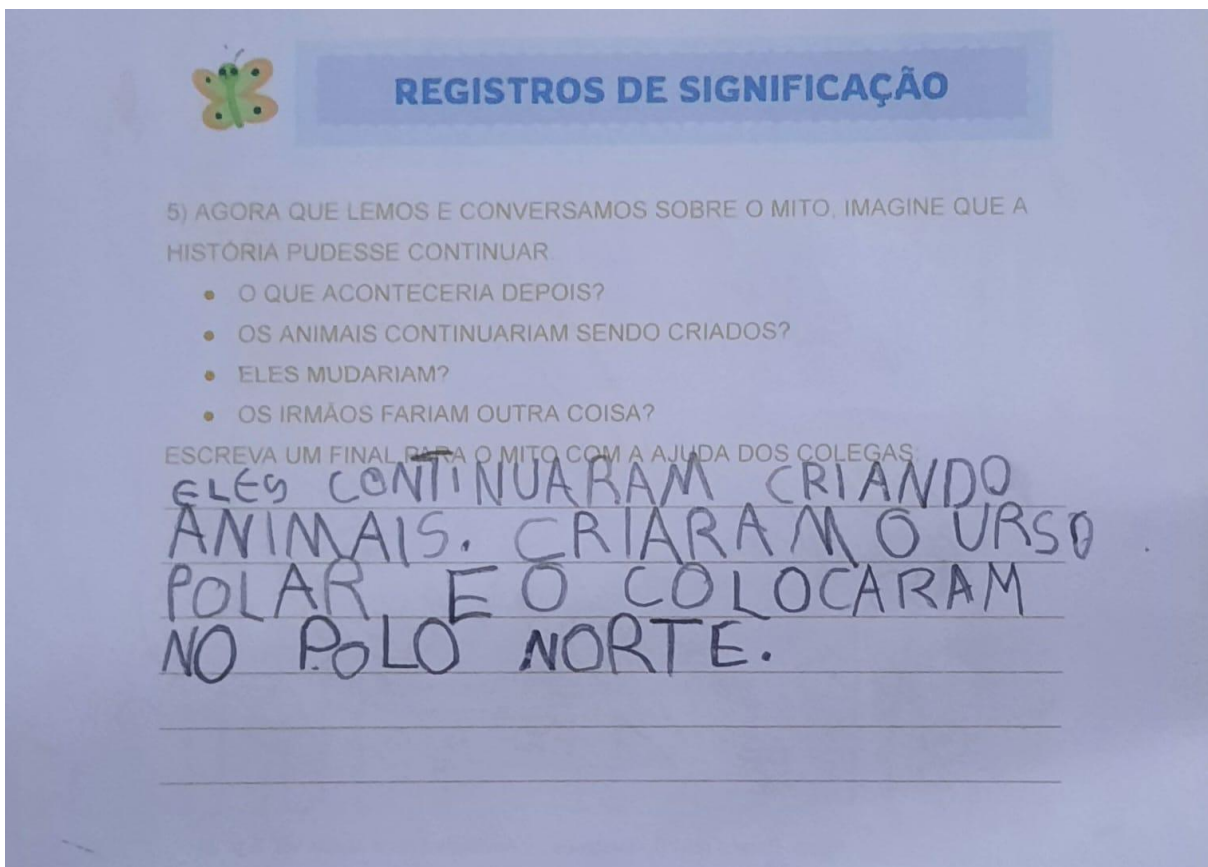
Didática, foram apresentadas algumas sugestões de encaminhamento para a escrita. Entretanto, durante a aplicação, optamos por retirar essas possibilidades, considerando que elas poderiam limitar a produção dos alunos e direcionar excessivamente suas possíveis escolhas. Entendemos que os alunos deveriam ter a oportunidade de refletir e propor os rumos da narrativa, assumindo um papel mais ativo na construção dos sentidos.

Durante a realização da atividade, os alunos discutiram coletivamente como a história poderia continuar e chegaram ao consenso de que os irmãos Kamé e Kairu seguiriam criando novos animais. A partir dessa decisão, cinco alunos sugeriram diferentes espécies que poderiam ser criadas e, para definir qual delas faria parte da continuação da narrativa, realizamos uma votação. Com sete votos, o animal escolhido foi o urso polar, sugestão apresentada pela aluna Lorena.

Após a escolha, iniciamos o processo de escrita coletiva, no qual os alunos contribuíram com ideias para a construção da narrativa, negociando acontecimentos, características do animal e possíveis desdobramentos da história. A atividade constituiu um momento de intensa participação, criatividade e autoria, permitindo que os alunos se apropriassem da estrutura da narrativa de origem para produzir novos sentidos.

Além de favorecer o desenvolvimento da oralidade e da produção textual, a proposta possibilitou que os alunos atuassem como autores, formulando hipóteses, argumentando em defesa de suas ideias e tomando decisões coletivas sobre os rumos da história. A escrita, nesse processo, além de ser uma atividade de registro, tornou-se um espaço de constituição da autoria, como podemos ver na Imagem 16.

Figura 19 - Atividade 5 do módulo IV



REGISTROS DE SIGNIFICAÇÃO

5) AGORA QUE LEMOS E CONVERSAMOS SOBRE O MITO, IMAGINE QUE A HISTÓRIA PUDESSE CONTINUAR

- O QUE ACONTECERIA DEPOIS?
- OS ANIMAIS CONTINUARIAM SENDO CRIADOS?
- ELES MUDARIAM?
- OS IRMÃOS FARIAM OUTRA COISA?

ESCREVA UM FINAL PARA O MITO COM A AJUDA DOS COLEGAS

ELES CONTINUARAM CRIANDO ANIMAIS. CRIARAM O URSO POLAR E O COLOCARAM NO POLO NORTE.

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Ao final da aplicação, podemos afirmar que os alunos da turma se mostraram plenamente capazes de participar de discussões que ultrapassam a simples localização de informações nos textos. Mesmo estando em processo de alfabetização e ainda não dominando integralmente o sistema de leitura e escrita, os alunos produziram gestos de interpretação complexos, por meio da mobilização de conhecimentos prévios, formulação de hipóteses, questionamento das representações cristalizadas e reflexão sobre aspectos que permaneciam silenciados nas materialidades analisadas.

As atividades desenvolvidas mostraram que a dificuldade frequentemente atribuída às crianças pequenas não está, necessariamente, relacionada à capacidade de reflexão ou de interpretação, mas, muitas vezes, a um imaginário que associa a alfabetização exclusivamente à aprendizagem do código linguístico. Esse imaginário tende a restringir as possibilidades de trabalho com textos, imagens e discursos nos anos iniciais, (re)produzindo práticas pedagógicas centradas na repetição mnemônica (Orlandi, 2007) e na busca por respostas previamente legitimadas pela instituição escolar.

Com os resultados obtidos, foi possível notar que, quando são possibilitadas condições favoráveis à interpretação, os alunos conseguem refletir sobre diferentes modos de representar os povos indígenas, identificar sentidos silenciados, questionar generalizações e produzir deslocamentos em relação a discursos naturalizados. As falas registradas ao longo dos módulos mostram que os alunos foram capazes de discutir questões relacionadas à diversidade indígena, aos efeitos das nomeações, aos processos de seleção presentes nos textos e às formas pelas quais determinadas representações são construídas.

A experiência desenvolvida reforça a necessidade de superar concepções que subestimam as capacidades interpretativas dos alunos nos anos iniciais, pois a leitura, como compreendida na perspectiva da Análise do Discurso, mostrou-se possível e produtiva desde os primeiros anos escolares. Isso contribui para a formação de sujeitos capazes de interrogar os sentidos postos em circulação e de construir relações mais críticas com os discursos que atravessam a vida social.

A aplicação da Unidade Didática demonstrou, portanto, que a alfabetização pode constituir-se, desde os primeiros momentos, um espaço de produção de sentidos, reflexão e interpretação, possibilitando que os alunos assumam uma posição ativa diante dos discursos que circulam socialmente e participem da construção de leituras mais críticas sobre a realidade exposta, ou não, nos materiais didáticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar os efeitos de sentido produzidos sobre os povos indígenas na Coletânea de Atividades Educa Juntos vol. 2, destinada ao 1º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do estado do Paraná, bem como elaborar e aplicar uma Unidade Didática fundamentada nos pressupostos da Análise de Discurso de orientação francesa. Partimos do entendimento de que os materiais didáticos não se constituem como instrumentos neutros de ensino, mas em materialidades discursivas atravessadas por relações históricas, ideológicas e institucionais que participam da produção e circulação de sentidos. Isso se efetivou ao buscarmos compreender como os povos indígenas são representados no material e de que maneira uma proposta pedagógica fundamentada na AD poderia contribuir para problematizar tais representações no processo de alfabetização.

As análises realizadas ao longo da pesquisa permitiram perceber que os textos, imagens e atividades presentes no *corpus* tendem a (re)produzir representações marcadas por processos de simplificação, folclorização, generalização e homogeneização dos povos indígenas. Em diferentes momentos, o material analisado recorre a formulações que apagam a diversidade étnica, linguística e cultural existente entre os povos originários, o que produz a ilusão de uma identidade indígena única, estável e transparente. Isso mobiliza a permanência de sentidos historicamente constituídos que continuam circulando no espaço escolar por meio de práticas aparentemente neutras de ensino.

Há também a recorrência de representações que vinculam os povos indígenas a uma temporalidade predominantemente passada, seja por meio de escolhas lexicais, de imagens, de atividades de interpretação ou de formulações presentes nos textos, com as quais se observou a produção de efeitos de sentido que tendem a associar os indígenas predominantemente à origem da nação, à natureza ou a modos de vida considerados tradicionais. Isso tende a silenciar sua presença contemporânea, suas lutas, seus direitos e suas formas atuais de participação social.

O material analisado, embora apresente uma iniciativa de valorização da temática indígena e da inserção de discursos sobre esses sujeitos no contexto escolar, mostrou-se, em diferentes momentos, mantenedor de determinadas memórias discursivas sobre os povos indígenas. Ao privilegiar representações marcadas pela homogeneização, pela folclorização e pela vinculação a uma temporalidade passada, o material acaba por reiterar sentidos historicamente estabilizados, enquanto outras possibilidades de significação permanecem menos visíveis.

Ao longo da pesquisa, a reflexão acerca dos processos de homogeneização e silenciamento, presentes nas materialidades analisadas, tornou-se particularmente relevante e os resultados permitiram compreender que tais processos não se produzem apenas pelo que é dito sobre os povos indígenas, mas também pelo não-dito. Em diferentes momentos, identificamos a ausência de discussões relacionadas à diversidade dos povos, às disputas territoriais, às formas contemporâneas de organização social, à produção de conhecimentos e às múltiplas formas de existência indígena na atualidade, mostrando que os sentidos são produzidos tanto pela presença quanto pela ausência de determinadas formulações.

Nesse percurso analítico, o imaginário do indígena como sujeito pertencente ao passado, vinculado à floresta, à tradição ou à origem da nação, atravessa diferentes materialidades e contribui para a naturalização de determinadas imagens sobre esses sujeitos. Ao mesmo tempo, esta pesquisa permitiu-nos compreender que tais sentidos não são fixos nem definitivos, uma vez que todo discurso permanece atravessado pela possibilidade do deslocamento, da contradição e da emergência de outros modos de significar os povos indígenas.

A aplicação da Unidade Didática constituiu um importante espaço de verificação e aprofundamento das reflexões construídas durante a análise do *corpus*. Isso porque, ao longo dos quatro módulos desenvolvidos, os alunos foram convidados a refletir sobre os sentidos produzidos pelos textos, imagens e atividades presentes no material didático, participando de discussões que buscaram problematizar representações naturalizadas acerca dos povos indígenas. As atividades possibilitaram que os alunos relacionassem suas experiências, mobilizassem conhecimentos prévios e produzissem interpretações que ultrapassaram a simples identificação de informações explícitas.

Os registros produzidos durante a aplicação mostraram importantes deslocamentos nos modos pelos quais os alunos significavam os povos indígenas: questões relacionadas à diversidade étnica, à humanização do sujeito indígena, ao uso dos termos “índio” e “indígena”, à presença indígena na contemporaneidade, aos silenciamentos presentes nos textos e aos efeitos das representações imagéticas. Foram discutidas coletivamente, possibilitando a construção de novos gestos de interpretação; mais do que reproduzir respostas esperadas, os alunos argumentaram, questionaram e produziram reflexões que demonstraram sua capacidade de participar ativamente dos processos de produção de sentidos.

Um dos resultados mais significativos da pesquisa diz respeito à necessidade de (re)pensar determinadas concepções ainda presentes sobre alfabetização e leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso porque – frequentemente – crianças em processo de alfabetização são concebidas apenas como aprendizes do código linguístico, o que tende a restringir as experiências de leitura oferecidas na escola, as quais encontram sustentação em um imaginário segundo o qual a reflexão crítica sobre os textos somente seria possível após a apropriação do sistema de escrita. Entretanto, a aplicação da Unidade Didática demonstrou que os alunos são capazes de participar de discussões complexas sobre linguagem, interpretação e produção de sentidos, mesmo quando ainda não dominam integralmente a leitura e a escrita.

Os registros que foram produzidos durante a aplicação mostram que os alunos formularam hipóteses, identificaram silenciamentos, questionaram representações naturalizadas, estabeleceram relações entre diferentes materialidades discursivas e produziram deslocamentos interpretativos significativos. Os resultados são prova de que alfabetizar não significa somente ensinar a decifrar palavras, mas também propiciar condições para que os sujeitos produzam interpretações, mobilizem memórias e construam/produzam relações críticas com os discursos que os atravessam.

Para que o professor seja capaz de reconhecer o papel da mediação pedagógica na produção de leituras e interpretações, partindo do pressuposto de que os sentidos não são transparentes, nem naturais, é necessário ampliar os espaços de discussão sobre linguagem, leitura e discurso nos cursos de formação – inicial e continuada. A Unidade Didática elaborada constitui uma possibilidade de trabalho que pode servir de inspiração para outras práticas pedagógicas que sejam comprometidas com a problematização dos discursos e com a formação de leitores capazes de questionar evidências e naturalizações.

Buscamos contribuir para os estudos desenvolvidos no campo da Análise de Discurso, especialmente, aqueles que investigam os modos de representação dos povos indígenas em materiais escolares no processo de alfabetização e letramento. Ao articular análise discursiva e intervenção pedagógica, procuramos demonstrar que a AD não se limita a discussões centradas na academia, mas também envolve a construção de práticas pedagógicas que promovam deslocamentos de sentidos e ampliem as possibilidades de leitura na escola: a análise de discurso pode e deve atravessar as práticas docentes. Esperamos somar este estudo a outras pesquisas que têm problematizado a temática sobre os povos indígenas e suas formas de circulação nas instituições educacionais, sobretudo, as desenvolvidas a partir dos estudos do discurso.

O contato com os pressupostos teóricos-metodológicos da Análise de Discurso, permitiu-nos produzir importantes deslocamentos em nossa trajetória como professora e pesquisadora; com os estudos sobre os povos indígenas e com as experiências vivenciadas durante a aplicação da Unidade Didática, foi possível olhar de forma mais crítica para os discursos que circulam na escola e para os efeitos de sentido produzidos pelas práticas pedagógicas. Entre esses deslocamentos, destaca-se a necessidade de questionar determinados imaginários que atravessam a educação, mormente, aqueles que tendem a subestimar as capacidades interpretativas dos alunos. A pesquisa mostrou que, ainda em processo de alfabetização, os alunos são capazes de produzir reflexões relevantes sobre linguagem, diferença, representação e memória. O percurso realizado mostrou que pesquisar também significa colocar em questão nossas próprias certezas, rever rastros construídos ao longo da prática docente e abrir-se à possibilidade de construir outros modos de compreender a educação, a linguagem e a diferença.

Em suma, compreendemos que as reflexões, aqui desenvolvidas, não encerram as discussões sobre os povos indígenas, a alfabetização ou o ensino de leitura nos anos iniciais, mas apontam para a necessidade de novos estudos que ampliem o debate sobre os modos de representação de temas diversos presentes nos materiais didáticos, a respeito das práticas de leitura desenvolvidas na escola e das possibilidades de construção de propostas pedagógicas fundamentadas na Análise de Discurso, especialmente. Esperamos que este trabalho contribua para a formação de professores comprometidos com uma educação mais crítica e sensível à diversidade, bem como para a construção de espaços escolares em que diferentes vozes, histórias e formas de existência possam ser reconhecidas, problematizadas e valorizadas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. R. C. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1970, p. 17-24.

AUTHIER-REVUZ, J. Falta do dizer, dizer da falta: as palavras do silêncio. *In*: ORLANDI, Eni (org.). **Gestos de leitura: da História no Discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994, p. 253-277.

BITTENCOURT, C. M. F. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. *In*: PEREIRA, A. A.; MONTEIRO, A. M. (Orgs.). **Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 101-132.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 maio 2025.

BRASIL. **Brasil registra 274 línguas indígenas diferentes faladas por 305 etnias**. Fundação Nacional dos Povos Indígenas, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/brasil-registra-274-linguas-indigenas-diferentes-faladas-por-305-etnias#:~:text=%20Twitter.%20%20Flickr.%20%20Instagram>. Acesso em 14 set. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 143, de 20 de junho de 2002**. Convenção nº 169 da OIT - Povos indígenas e tribais. Brasília: 2002.

BRASIL. **Decreto nº 290, de 29 de outubro de 1991**. Homologa a demarcação administrativa da Área Indígena Rio das Cobras, no Estado do Paraná. Diário Oficial da União, Brasília, 30 out. 1991.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 27 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2003**. 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 da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 27 abr. 2025.

CORACINI, M. J. R. F. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. CORACINI, M. J. R. F (Org.) 2. ed. Campinas: Pontes, 2011.

CORACINI, M. J. R. F. **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. CORACINI, M. J. R. F (org.) Campinas, SP: Pontes, 1995.

CORTELETTI, R. **Casas subterrâneas em Caxias do Sul**: conservação, distribuição e implantação. 2006. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos: Porto Alegre , 2006.

CURY, C. R. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de Pesquisa, n 116. jul. 2002. Disponível em: <https://publicacoesfcc.emnuvens.com.br/cp/article/view/563/562>. Acesso em 24 set. 2025.

FRANÇA, C. C. O outro e eu: que relação é esta na educação? *In*: GRANDE, B. S.; PASSOS, L. A. **O eu e o outro na escola**: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, P. **A importância de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOODMAN, K. S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. *In*: FERREIRO, E.; PALACIO, M. G. (org.) **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. *In*: CORACINI, M. J. R. F (Org.) 2. ed. Campinas: Pontes, 2011.

GRUPIONI, L. D. B (Org.). **Índios no Brasil**. São Paulo: Global; Brasília: MEC, 1994.

GUARANI, V. M. Desafios e perspectivas para a construção e o exercício da cidadania indígena. *In*: ARAÚJO, A. V. (Org.) **Povos indígenas e a lei dos “brancos”**: direito à diferença. Brasília: MEC, 2006.

JEKUPÉ, O. **Xerekó Arandu**: Ângelo Kretã: o grande líder. 3. ed. Curitiba: Editora Jekupé: 2025.

JEKUPÉ, O. **O choro da mãe terra**. São Paulo: Editora Jekupé, 2023.

JÓFEJ, L. F. A proteção legal do patrimônio cultural dos povos indígenas no Brasil. *In*: ARAÚJO, A. V. (Org.). **Povos Indígenas e a Lei dos Brancos: o direito à diferença**. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. 212p.

KAYAPÓ, E. BRITO, T. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? *In*: **Dossiê Histórias Indígenas**, Mneme, Caicó, v. 15, n. 35, p. 38-68, jul./dez. 2014.

KRENAK, A. Trilhos Urbanos. *In*: **Cidades**, Diversa, Revista da Universidade Federal de Minas Gerais, v. 17, ago. 2009. Disponível em: <https://www.ufmg.br/diversa/17/index.php/populacoes/trilhos-urbanos>. Acesso em: 02 maio 2025.

LARANJEIRAS DO SUL. **Plano Municipal de Saúde: 2022 a 2025**. Laranjeiras do Sul, 2023. Disponível em: <https://www.laranjeirasdosul.pr.gov.br/publicacao/%5B1687435580%5D.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2025.

LEANDRO-FERREIRA, M. C. **Análise de Discurso e Psicanálise**: uma estranha intimidade. Porto Alegre: Correio da Appoa, 2004. p. 37-52.

LEANDRO-FERREIRA, M. C. (org.) **Glossário de Termos do Discurso** - ed aum. *In*: LEANDRO-FERREIRA, M. C. Campinas: Pontes, 2020.

LEANDRO-FERREIRA, M. C. **Linguagem, ideologia e psicanálise**. uma estranha intimidade. Porto Alegre. 2005. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/estudosdalinguagem/article/view/979/835#:~:text=Linguagem%2C%20Ideologia%20e%20Psican%C3%A1liseLangage%2C%20Id%C3%A9ologia%20et%20PsychanalyseMaria,emergiu%20a%20An%C3%A1lise%20de%20Discurso%2C%20concebida%20por>. Acesso em: 23 set. 2025.

LEANDRO-FERREIRA, M. C. Memória discursiva em funcionamento. *In*: ROMÃO, L.; CORRÊA, S. F. (org.). **Conceitos discursivos em rede**. São Carlos: Pedro & João, 2012, v. 1, p. 141-152.

MAINGUENEAU, D. **Gênesis do Discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAINGUENEAU, D. **Termos-chave da análise do discurso**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MALDIDIER, D. **A inquietação do Discurso** - (Re)ler Michel Pêcheux hoje. Campinas: Pontes, 2003.

MENDES, A. da S. **As enunciações da Resolução N°5/12 e da BNCC nas disputas pelo campo discursivo da educação escolar indígena**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco: Recife, 2023.

MITTMANN, S. Formação discursiva e autoria na produção e na circulação de arquivos. *In*: Mittmann, S.; E. Grigoletto (org.) **Conexão Letras**. Porto Alegre, 2015.

MUNDURUKU, D. **Crônicas Indígenas para rir e refletir na escola**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2020a.

MUNDURUKU, D. **Mundurukando 1: Sobre saberes e utopias**. 2. ed. Lorena: UK'A, 2020b.

NASCIMENTO, J. G. de V. O discurso sobre o indígena e sua cultura nas produções escritas de alunos do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro: São Gonçalo, 2023.

ORLANDI, E. P. **A casa e a rua: uma relação política e social**. *In*: ORLANDI, E. P. **Discurso em análise: sujeito, sentido e ideologia**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2017.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1996a.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2001a.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas: Unicamp, 2007.

ORLANDI, E. P. **Ciência da Linguagem e Política: Anotações ao pé das letras**. Campinas: Pontes, 2014.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. Campinas: Cortez, 2000.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto: formação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2001b.

ORLANDI, E. P. **Discurso fundador**: a formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas: Pontes, 2001c.

ORLANDI, E. P. **Interpretação**: autoria, leitura feitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 3. ed. 1996b.

ORLANDI, E. P. **Terra à Vista** - Discurso de confronto: velho e novo mundo. 2. ed. Campinas, 2008.

PARANÁ. **Censo 2022**: Paraná tem 30.460 indígenas em 345 cidades. Paraná, 2023. Disponível em: <https://www.parana.pr.gov.br/aen/Noticia/Censo-2022-Parana-tem-30460-indigenas-em-345-cidades>. Acesso em: 25 nov. 2025.

PARANÁ. **Educa Juntos**: língua portuguesa. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. v. 2. Curitiba, SEED, 2019a. (Coletânea de atividades do aluno; primeiro ano).

PARANÁ. **Educa Juntos**: língua portuguesa. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. v. 2. Curitiba, SEED, 2019b. (Caderno de orientações didáticas para o professor; primeiro ano).

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975) *in*: GADET, F.; HALK, T. (org.) **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3 ed. Campinas, UNICAMP, 1997a. p. 163-252

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69) *in*: GADET, F.; HALK, T. (org.) **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3 ed. Campinas, UNICAMP, 1997b. p. 61-106 (Parte I)

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. *In*: ORLANDI, E. P. (org.) *[et al.]*. **Gestos de leitura**: da história no discurso. Campinas: UNICAMP, 1994. p. 55-66

PÊCHEUX, M. Papel da memória. *In*: ACHARD, P. (org.) DAVALLON, J.; DURAND, J.-P.; PÊCHEUX, M.; ORLANDI, E. P. **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 2007. p. 49-58

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 4 ed. Campinas: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 2 ed. Campinas: UNICAMP. 1995.

PIMENTA, A. N. Curso de especialização em culturas e histórias dos povos indígenas: possibilidades e desafios à educação intercultural. *In*: Pimenta, A. N.;

MENEZES, P. M. (org.) **Firmando o pé no território**: temática indígena em escolas. Ilustrações: Ailton Krenak. Rio de Janeiro. Pachamama, 2020.

POTIGUARA, E. Participação dos povos indígenas na Conferência em Durban. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 219-228, 2002.

RIBEIRO, B. **O índio na história do Brasil**. São Paulo: Global, 2009

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Organização Charles Bally e Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger. 28 ed. São Paulo: Cultrix, 2012. p. 15-25

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: A Alfabetização como processo discursivo. 6 ed. São Paulo: Cortez. Universidade Estadual de Campinas, 1993.

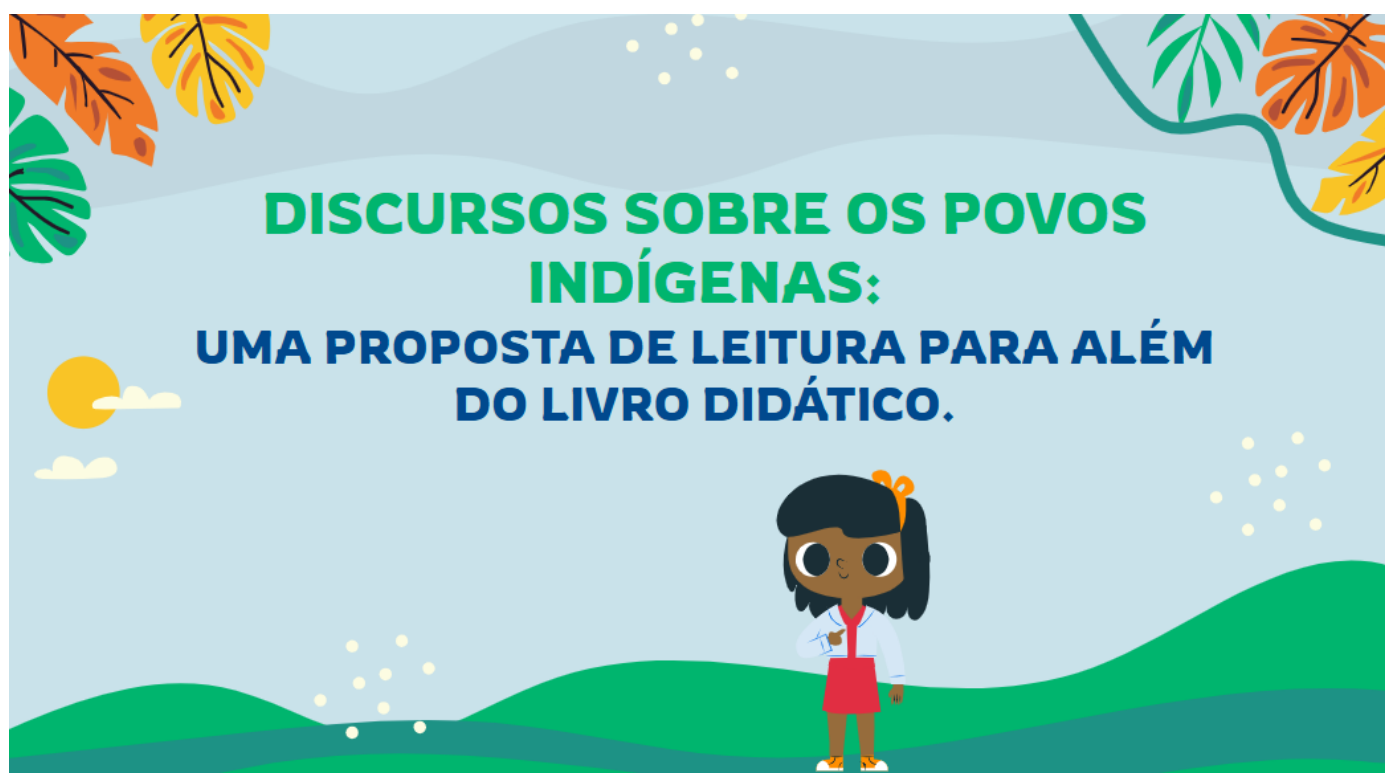
SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 6 ed. 2010.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2014.

ZEGARRA, M. C. Ações Afirmativas e Afro-Descendentes na América Latina: análise de discursos, contra-discursos e estratégias. In: SALES, A. dos S. (org.) **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005. p. 335-357.

ZOIA, A. A questão da educação indígena na legislação brasileira e a escola indígena. In: GRANDO, B. S.; PASSOS, L. A. (org) **O eu e o outro na escola**: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola. Cuiabá: EdUFMT, 2010. p. 67-86.

UNIDADE DIDÁTICA¹⁹**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ****HELLENN HERNASKI****CASCADEL****2026**

¹⁹ As imagens de introdução, ambientação visual e ícones gráficos utilizados nesta Unidade Didática estão disponíveis em: <https://slidesgo.com/pt/tema/feliz-dia-mundial-da-vida-selvagem#position-6&related-1&rs=detail-related>. Acesso em: 08 fev. 2026. Essas imagens foram selecionadas e reorganizadas pela autora, sendo realocadas conforme os objetivos pedagógicos da proposta. Ressalta-se ainda que as imagens reproduzidas do material didático mantêm a referência original indicada ao longo do texto.

APRESENTAÇÃO

Esta Unidade Didática é fruto de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), a qual se dedica a analisar os discursos sobre os povos indígenas presentes em um material didático destinado ao 1º ano do Ensino Fundamental.

A presente Unidade Didática emerge como um desdobramento da análise realizada, buscando estabelecer uma articulação entre os pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa e a prática pedagógica no contexto da alfabetização. Conforme aponta Orlandi (1996, 2001), partimos da compreensão de que o sentido não está dado nas palavras, mas se produz na relação entre língua, sujeito e história. Aprender a ler e a escrever não se reduz à decodificação, mas envolve, desde os anos iniciais, a introdução dos alunos em práticas de leitura que favoreçam a interpretação, o questionamento e a problematização dos sentidos que circulam nos espaços sociais.

Nesse movimento, assume-se que todo texto é atravessado por escolhas, silenciamentos e posições de enunciação que compreende a leitura como gesto de interpretação e não como simples extração de informações. Assim, esta Unidade busca oferecer ao professor dos anos iniciais um percurso de trabalho que dialogue com o livro didático (seu material oficial), mas que também amplie e desestabilize sentidos sobre os povos indígenas lá expostos, por meio de diferentes materialidades discursivas, discussões e propostas de leitura.

Considerando que o professor frequentemente se vê diante de materiais didáticos instituídos pelas redes de ensino, esta Unidade Didática propõe-se não a substituí-los, mas a funcionar como um apoio. Buscamos oferecer possibilidades de leitura e intervenção que partem do próprio material, tensionando seus sentidos e ampliando as formas de abordagem em sala de aula.

Compreendendo que a alfabetização é uma prática social e histórica, que ultrapassa a aprendizagem do sistema de escrita alfabética e envolve a exposição do aluno em práticas discursivas e significativas, Freire (1987) e Soares (2004, 2010) defendem que aprender a ler e a escrever implica interpretar os discursos que circulam socialmente e a posicionar-se diante deles.

No caso dos povos indígenas, a naturalização de certos sentidos estigmatizados reforçam visões estereotipadas, homogêneas ou anacrônicas, que os fixam em um passado distante, ou os reduzem a representações folclorizadas (Kayapó e Brito, 2014). O resultado disso é prática do silenciamento de conflitos, lutas e modos de existência dos povos indígenas que escapam às narrativas hegemônicas.

A leitura discursiva, compreendida pela Análise do Discurso de linha francesa, propõe um deslocamento em relação há sentidos estabilizados (por força de poderes que operam na legitimação do que deve ser lido/visto/compreendido), ao considerar que todo texto é atravessado por relações de força, por memórias sócio-históricas e ideológicas e por condições de produção singulares. Ler discursivamente implica questionar não apenas o que está explícito no texto, mas também os não-ditos, os silêncios e os apagamentos que sustentam determinados efeitos de sentido, convocando o leitor a assumir uma posição interpretativa.

E para isso, o professor assume um papel fundamental como mediador da leitura, sendo responsável por propiciar condições para que os alunos possam questionar os sentidos ‘aparentemente’ evidentes e ampliar suas possibilidades de interpretação. A mediação docente não deve se limitar à explicação do texto, mas envolver proposição, questionamentos, problematização por meio do diálogo e atividades em vista de incentivar que perguntas sejam feitas.

Importante ressaltar que esta pesquisa se insere em um contexto marcado pela forte presença histórica e contemporânea de povos indígenas, tornando ainda mais relevante problematizar os sentidos que circulam sobre esses sujeitos no espaço escolar. Contudo, entende-se que o tema é relevante para circular em quaisquer espaços. Embora essa presença seja constitutiva da história local de onde emerge a pesquisa, nota-se que, muitas vezes, os discursos veiculados na comunidade tendem a homogeneizar, simplificar ou silenciar a diversidade, a contemporaneidade e as lutas dos povos indígenas, reforçando representações cristalizadas que pouco dialogam com as complexidades da existência e vida daqueles sujeitos.

Assim é que ao apresentar perguntas que não estão postas no material, o professor tensiona os discursos estabilizados e abre espaço para que os alunos percebam que o texto pode ser lido de diferentes maneiras.

Diante disso, a Unidade Didática aqui apresentada se propõe a produzir condições para uma leitura discursiva do tema em tela, materializado no material que provocou as reflexões, compreendendo-o como um espaço de disputa de sentidos,

buscando explorar não apenas o que é dito, mas também o que é silenciado, deslocando o olhar do aluno para além das perguntas já formuladas pelo livro. Entende-se que essa prática serve de meio para o professor pensar o seu próprio material e proceder a intervenções, conforme o trabalho feito na dissertação e proposto na unidade.

Fundamentando-se também na compreensão de que a alfabetização pode – e deve – ser um espaço de construção de criticidade, no qual os alunos sejam convidados a interpretar, questionar e refletir sobre os discursos que as interpelam, esta Unidade Didática visa articular teoria e prática, pesquisa e ensino, buscando contribuir para o trabalho docente. Configura-se como um gesto político-pedagógico, na medida em que procura intervir nos modos de leitura e, conseqüentemente, nos sentidos produzidos sobre os povos indígenas no espaço escolar. Ao articular análise discursiva e prática pedagógica, a proposta reafirma o compromisso com uma educação que valoriza a diversidade, problematiza as desigualdades e reconhece a linguagem como lugar de disputa simbólica.

Organizada em quatro módulos articulados, cada módulo mobiliza uma materialidade diferente (canção, texto definidor, imagens e mito) e ao longo do percurso, buscamos deslocar leituras automáticas e naturalizadas, criando condições para que os alunos percebam que textos, imagens e narrativas não são neutros: eles produzem sentidos, selecionam aspectos da realidade e silenciam outros.

O primeiro módulo, desenvolvido a partir da canção “Tu tu tu Tupi”, de Helio Ziskind, com foco sobre a escolha lexical da palavra “índio” e os efeitos de generalização que ela pode produzir trabalha a ideia de que as palavras organizam modos de ver o mundo e que um termo genérico pode apagar diferenças entre povos diferentes.

Já no segundo módulo, com base no texto “O que é ser indígena?”, buscamos tensionar o discurso da definição. A proposta é problematizar o efeito de resposta única e fechada, evidenciando que toda definição é uma escolha e que aquilo que não é dito também produz sentido.

No terceiro módulo, o trabalho recai sobre as imagens de moradias e espaços de convivência (casa de reza) indígenas. O objetivo é deslocar o efeito de “modelo fixo” e romper com a associação automática entre indígena e passado. As atividades problematizam que mostrar é também escolher – e, portanto, excluir outras possibilidades.

Por fim, no último módulo, por meio do mito “A criação dos animais”, propõe-se uma leitura que compreenda o mito como forma simbólica de organizar sentidos sobre origem e relações entre os seres, evitando reduzi-lo à “história antiga” ou simples definição da identidade indígena, ampliando a noção de que diferentes povos produzem diferentes formas de explicar o mundo.

UNIDADE DIDÁTICA



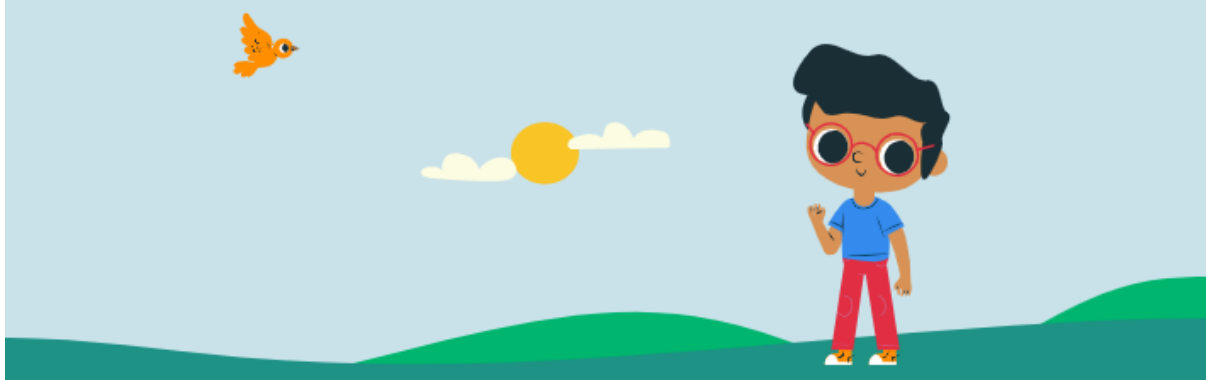
UMA (RE)LEITURA DOS DISCURSOS SOBRE OS POVOS INDÍGENAS: DA PROPOSTA DADA À PROPOSTA DISCURSIVIZADA

“Os discursos estabelecem uma história. A história, em nossa perspectiva discursiva, não se define pela cronologia, nem por seus acidentes, nem é tampouco evolução, mas produção de sentidos.” (Orlandi, 2008, p. 18)

“O fato é que as palavras vão ganhando corpo até conseguirem fazer morada e fortalecer sentidos. Isso exige tempo, observação, paciência. Exige pertencimento, compromisso, atuação. Exige que sejamos seres do presente, do hoje, do agora, do contemporâneo.” (Munduruku, 2020, p. 116)

MÓDULO I

CANÇÃO “TU TU TU TUPI”: ENTRE DIZERES E MODOS DE REPRESENTAR O INDÍGENA



PRIMEIRAS ESCUTAS, PRIMEIROS SENTIDOS

Caro(a) professor(a), para a primeira atividade do módulo vamos trabalhar a letra da canção “Tu tu tu Tupi” de Hélio Ziskind. Porém, antes de compartilhar a letra e propor a escuta, sugerimos a organização de um momento de roda de conversa a fim de propiciar aos participantes uma condição de escuta mais atenta. Ao conversar com os alunos sobre música por meio de indagações, como: quem produz?; para quem?; e, onde ela circula?, inicia-se, já, neste momento, um deslocamento dos sentidos naturalizados sobre os indígenas, pois a canção não é neutra, mas produzida em determinadas condições e por sujeitos situados historicamente. Portanto, ela carrega sentidos que podem e devem ser questionados.

Professor(a), proponha uma roda de conversa. Para isso, sugerimos os seguintes questionamentos:

Onde vocês costumam ouvir canções? Em casa? Na escola? Na internet? Em festas?

Como vocês se sentem quando escutam uma canção?

Quando alguém produz uma canção, é feita para o próprio autor ou para outras pessoas?

As canções apenas contam histórias ou, também, produzem sentidos sobre modos de ver o mundo?

A canção pode nos fazer pensar em alguma coisa que não pensávamos antes de ouvi-la?

Professor(a), essas perguntas buscam construir, junto com os alunos, a compreensão de que as canções têm um interlocutor e deslocar a ideia de som, apenas e instaura a noção de que a canção também produz sentidos. É importante considerar que o caráter lúdico da canção pode produzir um efeito de leveza, contribuindo para a naturalização dos sentidos que já circulam, o que muitas vezes dificulta que esses sentidos sejam problematizados.

20

LENTE TEÓRICA

Ao significar o sujeito se significa, o gesto de interpretação é o que - perceptível ou não para o sujeito e/ou para seus interlocutores - decide a direção dos sentidos, decidindo, assim, sobre sua (do sujeito) direção. (Orlandi, 1996, p. 22)

Professor(a), após a roda de conversa, diga aos alunos que irão ouvir uma canção que fala sobre os povos indígenas. Peça a eles para prestarem atenção não só na melodia, mas também no que está sendo dito. Só, então, entregue o material e inicie a realização da atividade.

1) ESCUTE A CANÇÃO “TU TU TU TUPI”, ACOMPANHE A LETRA E, ENQUANTO A OUVI, PENSE:

- QUEM APARECE NA CANÇÃO?
- COMO ESSA PERSONAGEM É CHAMADA?
- A CANÇÃO MOSTRA ESSA PERSONAGEM FAZENDO O QUÊ?
- A CANÇÃO DESCREVE COISAS QUE JÁ ACONTECERAM OU DE COISAS QUE ACONTECEM HOJE? CONTE QUAL PARTE DA MÚSICA FEZ VOCÊ PENSAR ASSIM.

²⁰ A “lente teórica” tem como função amparar teoricamente o professor, apresentando, de forma breve, conceitos que sustentam a *proposta* didática.

TU TU TU TUPI

(HÉLIO ZISKIND)

TU TU TU TU
TU TUPI...



TODO MUNDO TEM UM POUCO DE ÍNDIO
DENTRO DE SI
DENTRO DE SI

TODO MUNDO FALA LÍNGUA DE ÍNDIO
TUPI GUARANI
TUPI GUARANI



E O VELHO CACIQUE JÁ DIZIA
TEM COISAS QUE A GENTE SABE
E NÃO SABE QUE SABIA
E Ô E Ô

O ÍNDIO ANDOU PELO BRASIL
DEU NOME PRA TUDO QUE ELE VIU
SE O ÍNDIO DEU NOME, TÁ DADO!
SE O ÍNDIO FALOU, TÁ FALADO!



SE O ÍNDIO CHACOALHOU
TÁ CHACOALHADO!
E Ô E Ô

CHACOALHA O CHOCALHO
CHACOALHA O CHOCALHO
VAMOS CHACOALHAR
VAMOS CHACOALHAR



CHACOALHA O CHOCALHO
CHACOALHA O CHOCALHO
QUE ÍNDIO VAI FALAR:

JABUTICABA, CAJU, MARACUJÁ,
PIPOCA, MANDIOCA, ABACAXI,
É TUDO TUPI
TUPI GUARANI



TAMANDUÁ, URUBU, JABURU,
JARARACA, JIBÓIA, TATU... TU TU TU
É TUDO TUPI
TUPI GUARANI

ARARA, TUCANO, ARAPONGA, PIRANHA,
PERERECÁ, SAGUI, JABUTI, JACARÉ,
JACARÉ... JACARÉ... QUEM SABE O QUE É
QUE É?
...AQUELE QUE OLHA DE LADO... É OU NÃO É?

SE O ÍNDIO FALOU TÁ FALADO
SE O ÍNDIO CHACOALHOU
TÁ CHACOALHADO
E Ô E Ô



MARANHÃO, MACEIÓ, MACAPÁ, MARAJÓ,
PARANÁ, PARAÍBA, PERNAMBUCO, PIAUÍ,
JUNDIAÍ, MORUMBI, CURITIBA, PARATI,
É TUDO TUPI

BUTANTÃ, TREMEMBÉ, TATUAPÉ,
TATUAPÉ... TATUAPÉ... QUEM SABE O QUE É
QUE É?
...CAMINHO DO TATU... TU TU TU TU

TODO MUNDO TEM...



Fonte: Sítio Helio Ziskind. Disponível em:

<https://helioziskind.com.br/index.php?mpg=08.00.00&nfo=3&leta=T>



O QUE OUVIMOS, O QUE SENTIMOS

2) ENCONTRE E CIRCULE NA CANÇÃO A PALAVRA USADA PARA DESCREVER
OS POVOS INDÍGENAS:

ESCREVA A PALAVRA QUE VOCÊ CIRCULOU:

Professor(a), após ouvir a música e perceber as primeiras impressões causadas, retome e escreva no quadro os seguintes trechos:

"Todo mundo tem um pouco de índio dentro de si"

"Todo mundo fala língua de índio / Tupi Guarani"

Após escrever os trechos no quadro, conduza a conversa com perguntas que provoquem comparação, e não respostas prontas, conforme os exemplos abaixo:

1) A música fala o nome de alguma etnia específica ou usa uma palavra geral para falar sobre os indígenas?

Espere as respostas, caso os alunos respondam apenas "índio", siga perguntando:

1.1) Índio é o nome de um povo ou é uma palavra utilizada para falar dos indígenas como um 'apelido'?

1.2) Vocês conhecem o nome de alguma etnia indígena?

1.3) Vocês já viram ou ouviram falar de indígenas hoje em dia? Onde?

1.4) Vocês acham que os povos indígenas vivem hoje como aparecem na canção? Por quê?

1.5) Existem povos indígenas perto de onde nós moramos?

Professor(a), nesse momento, ajude os alunos a encontrarem a palavra "índio" na letra da canção, caso a turma tenha dificuldade. O foco é, além de reconhecer a palavra "índio", tornar visível essa escolha lexical.

Continue...

2) Quando usamos uma palavra para falar de todo mundo, o que pode acontecer com aquilo que é diferente entre eles?

Amplie, e se necessário, reformule a pergunta para a linguagem da turma:

2.1) Se eu chamar 'todo mundo' aqui só de 'criança', eu estou mostrando as diferenças de cada um ou estou generalizando 'todo mundo' e, assim, apagando as diferenças que há entre vocês?

Professor(a), se surgirem nomes de etnias específicas (como Guarani, Kaingang etc.), escreva no quadro ao lado da palavra “índio”, permitindo que visualmente os alunos possam perceber a diferença entre este termo e os nomes próprios de povos. Mostrando que as palavras organizam modos de ver e de dizer o mundo. Por essa prática apresentamos aos alunos como escutar atentamente o que está sendo dito e como o dito está sendo dito. Este é um momento de provocação ao olhar discursivo, isto é, à compreensão de que as palavras produzem sentidos.

3) A PALAVRA USADA NA CANÇÃO PRODUZ A IDEIA DE QUE EXISTEM POVOS DIFERENTES OU SÃO TODOS IGUAIS? REGISTREM EM CONJUNTO A RESPOSTA:

Professor(a) se os alunos disserem que “são todos iguais”, problematize: todas as pessoas do mundo falam a mesma língua? Todos moram no mesmo lugar? Todos vivem do mesmo jeito? Há aqui o objetivo de tensionar a homogeneização produzida pelo termo genérico “índio” utilizado na canção e possibilitar aos alunos perceberem que determinadas palavras, ao agruparem sujeitos distintos sob uma mesma denominação, podem apagar diferenças históricas, culturais e linguísticas. Buscamos, também, deslocar a leitura automática da palavra “índio”, abrir espaço para a reflexão sobre a diversidade dos povos indígenas e sobre

os efeitos de sentido produzidos quando essa diversidade é condensada em um único termo, utilizado, muitas vezes, de maneira depreciativa. Quando uma palavra funciona como categoria ampla e aparentemente neutra, ela produz a ideia de unidade e uniformidade entre sujeitos que são, na realidade, diversos. Ao utilizar uma designação genérica, a materialidade discursiva silencia os nomes próprios dos povos, suas línguas, suas histórias e seus modos de vida, contribuindo para a construção de uma imagem homogênea do “indígena”.

LENTE TEÓRICA

Assim é porque o apagamento é do domínio da ideologia. Não está marcado em lugar nenhum como tal. Funciona através dos silêncios, de práticas que o atestam, mas que não se expõem como tal. Daí sua eficácia. E claro que esse silêncio, uma vez estabelecido, volta sobre o mundo com toda a sua violência. Dessa forma, do apagamento ideológico se passa para o extermínio, que tem, por sua vez, formas mais ou menos diretas de violência. (Orlandi, 2007, p. 69)

4) RESPONDA ORALMENTE COM A TURMA:

- A) ESSA CANÇÃO É ANTIGA OU RECENTE? COMO PODEMOS SABER?
- B) HOJE, O QUE VOCÊ ACHA QUE É MAIS COMUM: O USO DO TERMO “ÍNDIO” OU “INDÍGENA”?
- C) SERÁ QUE A TROCA DE PALAVRAS PARA DEFINIR O INDÍGENA MUDA, TAMBÉM, O JEITO DE PENSAR SOBRE OS POVOS INDÍGENAS?

Professor(a) destaque que as palavras não são neutras nem fixas, mas se transformam ao longo do tempo, acompanhando mudanças históricas, sociais e políticas. A substituição do termo “índio” por “indígena” pode ser compreendida como um deslocamento de sentidos, que busca reconhecer a diversidade dos povos e evitar generalizações que os homogeneizem. Mais do que uma troca de palavras, trata-se de um movimento que produz efeitos de sentido importantes, tensionando visões estereotipadas e promovendo outras formas de significar os povos indígenas na sociedade.

5) PENSE SOBRE A CANÇÃO. NA SUA OPINIÃO, O QUE PODE ESTAR FALTANDO DIZER AO TRATAR SOBRE OS POVOS INDÍGENAS:

() A EXISTÊNCIA DE DIFERENTES POVOS INDÍGENAS.

() SUAS TRADIÇÕES E COSTUMES.

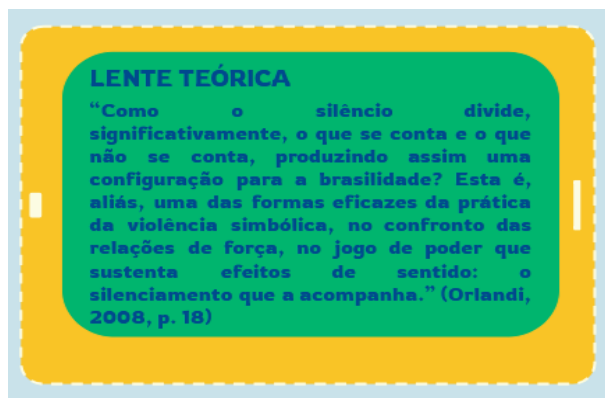
AGORA QUE PENSAMOS SOBRE ISSO: O QUE A CANÇÃO DIZ SOBRE OS POVOS INDÍGENAS? E O QUE VOCÊ ACHA QUE ELA DEIXA DE DIZER?

Professor(a), nessa questão, trabalhamos os possíveis gestos de leitura sobre a canção, considerando tanto o que ela diz quanto o que deixa de dizer sobre os povos indígenas. É importante conduzir a conversa de modo que os alunos possam perceber que a canção apresenta apenas alguns aspectos, como elementos da natureza e palavras associadas ao universo indígena, mas não contempla outras dimensões da vida desses povos. Esperamos que os alunos comecem a identificar que os textos não dizem tudo, produzindo sentidos também a partir daquilo que fica ausente.



REGISTROS DE SIGNIFICAÇÃO

Professor(a), nesta próxima atividade, conduza os alunos a perceberem que toda materialidade diz determinadas coisas – e ao mesmo tempo deixa de dizer outras. A canção constrói uma imagem genérica e homogênea do indígena, sem nomear povos específicos, situar temporalmente sua presença no presente ou falar de suas vivências contemporâneas (estudo, trabalho, vida urbana, tecnologia). Ao perguntar: “ela fala se os índios estudam?”, “se eles trabalham?”, não significa transformar a atividade em uma aula informativa, mas de provocar para o não-dito na canção.



Professor(a), antes de iniciar a próxima atividade, realize oralmente alguns questionamentos com a turma, conduzindo-os a perceber como o texto constrói sentidos - e também como silencia outros.

- que a canção fala sobre os povos indígenas?
- que a canção não fala?
- A canção fala onde os indígenas vivem hoje?
- Fala se estudam?
- Fala se trabalham?
- Fala os nomes dos povos?
- Fala se usam celular?
- Fala se moram na cidade?

6) DESENHE ALGO QUE NÃO APARECE NA CANÇÃO, MAS QUE TAMBÉM FAZ PARTE DA VIDA DOS POVOS INDÍGENAS HOJE.





PRIMEIRAS ESCUTAS, PRIMEIROS SENTIDOS

Olá, professor(a)! Antes de iniciar a primeira atividade do módulo II, sugerimos uma conversa com os alunos sobre o que sentido do termo 'definição', comumente usado para explicar o que é alguma coisa ou descrever/explicar sobre uma pessoa. O objetivo é abrir um espaço para que os alunos percebam que a 'definição' de algo envolve escolhas: algumas características são destacadas em detrimento de outras. Essa explicação é importante para que um texto não seja lido como constitutivo de resposta definitiva, mas como um discurso situado historicamente. Entendemos que, assim, pode-se instaurar uma condição de leitura mais atenta e reflexiva. Para este momento, utilizaremos o texto "O que é ser indígena?" e as imagens que o acompanham no material didático *Educa Juntos vol. 2*.

Professor(a), organize a sala em U e os alunos sentados de modo que todos consigam enxergar uns aos outros. Então, inicie com as seguintes perguntas:

- 1) Quando alguém pergunta "O que é ser criança?", existe só uma definição ou várias definições?
- 2) Se eu tentar explicar "o que é ser professor", consigo dizer tudo sobre essa profissão ou podem ocorrer diferentes definições?

3) É fácil definir uma pessoa? Por quê?

4) Quando damos uma definição sobre alguém ou sobre algo, conseguimos mostrar tudo ou escolhemos o que dizer?

5) Você acha que é possível explicar o que é ser indígena em poucas linhas?

Professor(a), perceba todas as respostas dos alunos e valorize o saber prévio dos alunos. Após esse momento, parte-se para as atividades.

1) COM A AJUDA DO(A) PROFESSOR(A), LEIA O TEXTO E RESPONDA AS PERGUNTAS:

O QUE É SER INDÍGENA?

SÃO PESSOAS QUE FAZEM PARTE DE UMA COMUNIDADE INDÍGENA, MESMO NÃO MORANDO EM UMA TERRA INDÍGENA. VIERAM DOS POVOS QUE HABITAVAM AS TERRAS DO BRASIL E DE OUTROS PAÍSES VIZINHOS, ANTES DA CHEGADA DOS EUROPEUS. SEUS MODOS DE VIDA PRESERVAM TRADIÇÕES E APRESENTAM TRANSFORMAÇÕES EM RELAÇÃO ÀS ANTIGAS FORMAS DE VIVER DAS PRIMEIRAS POPULAÇÕES QUE AQUI HABITAVAM.

Fonte: Paraná (2019), Coletânea de Atividade Educa Juntos vol. 2, p. 12

A) RELEIA O TÍTULO DO TEXTO. QUANDO ALGUÉM PERGUNTA “O QUE É SER...”, PARECE QUE EXISTE SÓ UMA RESPOSTA OU PODEM EXISTIR VÁRIAS RESPOSTAS POSSÍVEIS? POR QUÊ?

B) ESSE TEXTO RESPONDE TUDO SOBRE O QUE É “SER INDÍGENA”? FORMULE UM OUTRO TÍTULO, UM QUE VOCÊ ENTENDA SER MAIS ADEQUADO AO TEXTO.

Professor(a), esperamos que os alunos percebam que o texto fala como se estivesse apresentando uma “visão completa” sobre o que é ser indígena. Se você abrir oportunidade para os alunos repensarem o título (“Conhecendo um pouco dos povos indígenas”, “Algumas coisas sobre os povos indígenas”), e mostrar aos alunos que um texto é apenas um recorte sobre um tema e não uma versão que encerra uma única posição sobre quaisquer temas, no caso, sobre os indígenas.

2) OBSERVE AS IMAGENS ABAIXO E RESPONDA ÀS QUESTÕES ORALMENTE:



APRESENTAÇÃO DE DANÇA INDÍGENA. SANTA AMÉLIA-PR. FOTO (1) DE: IONARA BLTZ

Fonte: Paraná (2019), Coletânea de Atividade Educa Juntos vol. 2, p. 12



POVO KAINGANG. CÂNDIDO DE ABREU-PR. FOTO (2) DE: RÔMULO ZIEGMANN HEIL

Fonte: Paraná (2019), Coletânea de Atividade Educa Juntos vol. 2, p. 12

- A) O QUE VOCÊ VÊ NAS FOTOGRAFIAS?
- B) O QUE AS PESSOAS ALI ESTÃO FAZENDO?
- C) ESSAS IMAGENS MOSTRAM UM DOS JEITOS DE VIVER DOS POVOS INDÍGENAS. O QUE MAIS VOCÊ ACHA QUE FAZ PARTE DA VIDA DELES HOJE?

D) AS IMAGENS DÃO CONTA DE MOSTRAR A VIDA DOS POVOS INDÍGENAS HOJE? OU UMA PARTE DELA?

Professor(a), as questões propostas têm o objetivo de provocar nos alunos um deslocamento em relação aos sentidos mais imediatos. Esperamos que, ao longo dos questionamentos, eles percebam que as imagens não representam toda a vida dos povos indígenas, e sim, um recorte – que tende a repetir determinadas representações já conhecidas. Caso os alunos afirmem, por exemplo, que “todo indígena dança assim”, retome a imagem e questione: “A imagem mostra todos os povos indígenas?” ou “Será que todos dançam dessa forma?”, abrindo espaço para que os alunos percebam que os textos, muitas vezes, generalizam o tema/assunto.



O QUE OUVIMOS, O QUE SENTIMOS

3) COM A AJUDA DO(A) PROFESSOR(A), RELEIA O ENUNCIADO ABAIXO RETIRADO DO TEXTO: “VIERAM DOS POVOS QUE HABITAVAM AS TERRAS DO BRASIL.” AGORA RESPONDA.

A) QUEM ESTÁ FALANDO: ALGUÉM QUE SE INCLUI ENTRE OS POVOS INDÍGENAS OU ALGUÉM QUE FALA SOBRE ELES? QUE PALAVRAS DO TEXTO MOSTRAM ISSO?

B) QUANDO SE FALA SOBRE UM DETERMINADO POVO, PODE-SE ESCOLHER O QUE DIZER E O QUE NÃO DIZER? EXPLIQUE.

Professor(a), neste momento, queremos causar certo estranhamento, sendo assim, conduza a leitura com perguntas que ajudem os alunos a perceberem *como* o texto fala, e não apenas *o que* ele diz. Você pode perguntar: esse texto foi escrito por um indígena? O texto usa palavras como “nós” ou “eles”? Quando falamos “deles”, a pessoa que fala se inclui? Quando o texto fala dos indígenas, ele fala de dentro ou de fora? Quem parece estar explicando quem são os indígenas? Caso os alunos respondam de forma muito rápida, incentive-os a justificar: Onde você viu isso no texto? Que palavra fez você pensar assim? O foco aqui é tornar visível a posição de quem fala, ajudando os alunos a perceberem que todo texto é escrito por alguém, a partir de um lugar. Esse gesto desloca a ideia de que o texto possui uma única resposta para a sua compreensão.

LENTE TEÓRICA

A materialidade discursiva significa a partir da forma como é determinada pelas relações com língua, inconsciente e história, com base nas noções advindas dos três campos do conhecimento que sustentam a teoria. Esse atravessamento triplo constitui um objeto original, significado no seio da disciplina de entremeio que se estabelece nas contradições entre essas noções. (Leandro-Ferreira, 2020, p. 148).



REGISTROS DE SIGNIFICAÇÃO

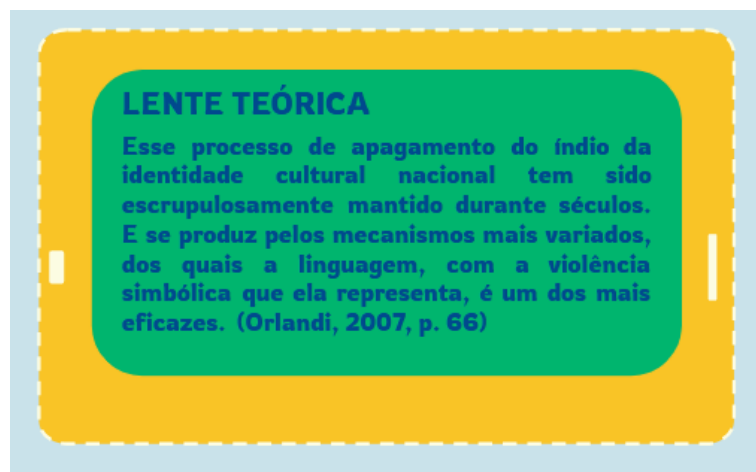
4) ASSINALE COM UM X A COLUNA DO SIM OU NÃO. DEPOIS RESPONDA ÀS QUESTÕES:

O TEXTO FALA SOBRE...	SIM	NÃO
POVOS INDÍGENAS HOJE		
CONFLITOS E LUTAS		
VIDA NAS CIDADES		
TRABALHO ATUAL		
ESCOLAS INDÍGENAS		

A) SE O TEXTO NÃO FALA DOS ASSUNTOS MARCADOS NA COLUNA DO “NÃO”, QUER DIZER QUE NÃO EXISTEM? EXPLIQUE SUA RESPOSTA.

B) POR QUE VOCÊ ACHA QUE O TEXTO FALA DE ALGUMAS COISAS E NÃO DE OUTRAS?

Professor(a), depois que os alunos responderem às perguntas sobre o que o texto diz e o que não diz, conversem sobre quando escolhemos dizer uma coisa, o que acontece com as outras não ditas? Se eu conto uma história e deixo uma parte de fora, essa parte deixa de existir? Se possível, explore as experiências deles: “quando você conta algo que aconteceu no recreio, você dá conta de contar tudo ou alguns momentos? O que acontece com o que você não conta”? O objetivo aqui é levar o aluno a perceber que todo texto é feito de escolhas e pontos de vista – e que aquilo que não aparece também faz parte da construção de sentido.



MÓDULO III


**ENTRE O “MODELO” E O COTIDIANO:
ESPAÇOS INDÍGENAS DE CONVIVÊNCIA**

PRIMEIRAS ESCUTAS, PRIMEIROS SENTIDOS

Prezado(a) professor(a)! Antes de apresentar as imagens, presentes na primeira atividade deste módulo, sugerimos organizar um momento de preparação com a turma para receber o tema. Neste módulo, o foco é compreender que as formas de moradia dizem algo sobre o modo de viver de um povo, assim como o clima, a organização social e as escolhas de uma comunidade. O livro apresenta a moradia como “modelo de habitação”, produzindo a ideia de que existe uma única forma de moradia indígena, sem preocupação com a contextualização ou explicações mais detalhadas sobre a moradia apresentada, no caso. A ideia é problematizar esse discurso e criar condições para que os alunos percebam que aquele tipo de habitação não é a única forma de habitar, e que essas moradias podem mudar – ou não – conforme os povos que as habitam. Ao organizar essa conversa espera-se auxiliar a turma a olhar para as imagens não como ilustração neutra, mas como uma representação.

Professor(a), ao iniciar, sugerimos fazer os seguintes questionamentos aos alunos:

Para que serve uma moradia?

☐ que uma moradia precisa ter para ser considerada uma moradia?

Quais são os tipos de moradia que você conhece?

Uma moradia é construída do mesmo jeito em lugares frios e quentes?

☐ que pode fazer uma moradia ser modificada?

1) OBSERVE A IMAGEM APRESENTADA ABAIXO:



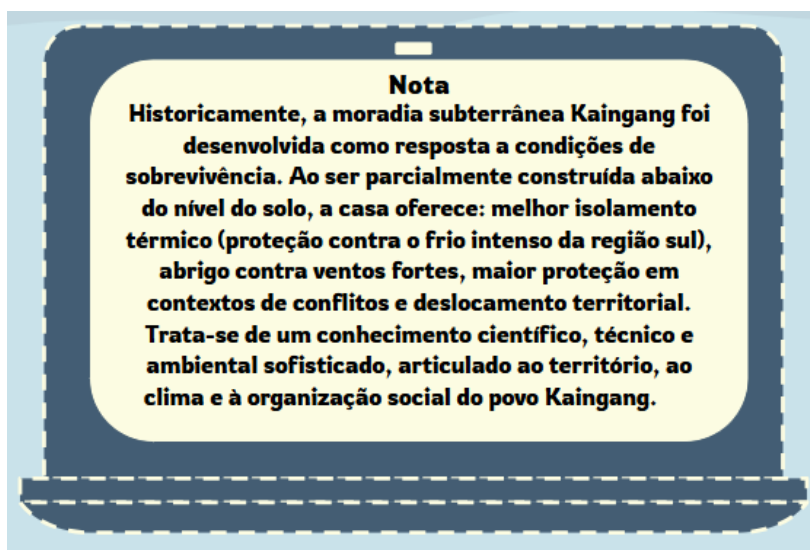
MODELO DE MORADIA SUBTERRÂNEA KAINGANG.
MANGUEIRINHA-PR - FOTO (9) DE: IONARA BLOTZ

Fonte: Paraná (2019), Coletânea de Atividade Educa Juntos vol. 2, p. 19

AGORA, RESPONDA ORALMENTE:

- A) POR QUE ESSA MORADIA FOI CONSTRUÍDA EMBAIXO DA TERRA?
- B) O QUE PODE TER LEVADO ESSE POVO A CONSTRUIR A MORADIA DA FORMA COMO ELA É? (O LUGAR, A DISPONIBILIDADE DE MATÉRIA PRIMA, O CLIMA, SEU MODO DE VIVER?).
- C) SERÁ QUE TODOS OS POVOS INDÍGENAS MORAM EM UMA ESTRUTURA COMO A DA IMAGEM? POR QUÊ?

Professor(a), neste momento, reflita o efeito de generalização que a ideia de moradia estabelece. Observe as respostas dos alunos e, se ocorrer algo como, “É assim porque indígena mora na floresta.”, questione: “Todos os povos indígenas vivem no mesmo lugar?”, “O clima pode influenciar a forma e os materiais usados?” Importante é levá-los a perceber que a moradia responde ao ambiente e a uma organização social.



2) ANALISE A IMAGEM E DEPOIS RESPONDA AS PERGUNTAS:



CASA DE REZA. COMUNIDADE GUARANI.
 SANTA AMÉLIA-PR. FOTO (10) DE: IONARA BLOTZ

Fonte: Paraná (2019), Coletânea de Atividade Educa Juntos vol. 2, p. 19

- A) ESSA IMAGEM MOSTRA UMA CASA DE REZA. ELA LEMBRA ALGUM ESPAÇO QUE VOCÊ CONHECE, COMO IGREJAS OU TEMPLOS? POR QUÊ?
- B) QUAIS CARACTERÍSTICAS DESSA IMAGEM LEMBRAM A MORADIA ANTERIOR? E O QUE É LHE PARECE DIFERENTE?
- C) SE O LIVRO MOSTRA A IMAGEM COMO UMA CASA DE REZA, O QUE PODE ESTAR FICANDO DE FORA?

Professor(a), pretendemos tensionar a associação do indígena exclusivamente ao ritual, ao sagrado e também à ideia reducionista da identidade indígena ao “espiritual”. Se houver tempo, avance na reflexão: Se alguém disser na resposta da alternativa C, “faltou mostrar escola”, “faltou mostrar trabalho”, você pode aprofundar: Por que será que essas imagens não apareceram? Conduza os alunos a perceberem que as imagens selecionam aspectos da realidade e, ao selecionar esses, silenciam outros. Importante ressaltar que não queremos desvalorizar a espiritualidade indígena, visto sua importância, mas impedir que ela funcione como uma redução identitária – como se os indígenas fossem somente isso.



O QUE OUVIMOS, O QUE SENTIMOS

3) NA LEGENDA DA PRIMEIRA IMAGEM, USA-SE A EXPRESSÃO “MODELO DE MORADIA”, COM BASE NISSO, RESPONDA:

A) O QUE SIGNIFICA “MODELO”?

B) UM MODELO PODE TER VARIAÇÕES?

C) SE EXISTE UM MODELO, SIGNIFICA QUE TODOS VIVEM ASSIM?

D) O QUE PODE ACONTECER QUANDO MOSTRAMOS APENAS UM MODELO DE OBJETO, POR EXEMPLO?

A palavra “modelo” pode produzir um efeito de algo verdadeiro e a ser seguido, ainda que possa ser lido como exemplo. Nesse sentido, pergunte: por que foi escolhido esse exemplo e não outro? Se fosse outro tipo de moradia, o que mudaria no que pensamos? Quem decide qual imagem entra no livro? Se eu mostrasse apenas um tipo de moradia da nossa cidade, isso representaria todas? Com essas questões mostramos que não existe escolha neutra, seja imagem, sejam palavras; selecionar é também excluir possibilidades.

LENTE TEÓRICA

O efeito de sentido produzido pelo uso da cultura se vale de uma naturalização daquilo que é dito cultural (língua, tradições, lembranças, heróis comuns), servindo, assim, como um aparelho ideológico do Estado. (Leandro-Ferreira, 2020, p. 44)



REGISTROS DE SIGNIFICAÇÃO

Professor(a), para a atividade seguinte, divida a turma em grupos de 4 a 5 alunos e oriente que cada grupo:

Imagine como pode ser um espaço de convivência dos povos indígenas (moradias, lugares de encontro, escolas, espaços importantes do dia a dia) e represente do seu jeito.

Desenhe essa moradia;

Produza uma legenda coletiva respondendo às questões apresentadas na atividade 5.

Durante a produção e discussão circule e escute algumas falas, que são indícios do funcionamento da memória sobre o tema:

- Se aparecem moradias apenas na floresta.
- Se surge a ideia de cidade.
- Se aparece escola, trabalho, vida cotidiana diferentes da representada na cartilha/unidade;
- Se usam palavras como “antigamente”, “índio mora”, “modelo”.

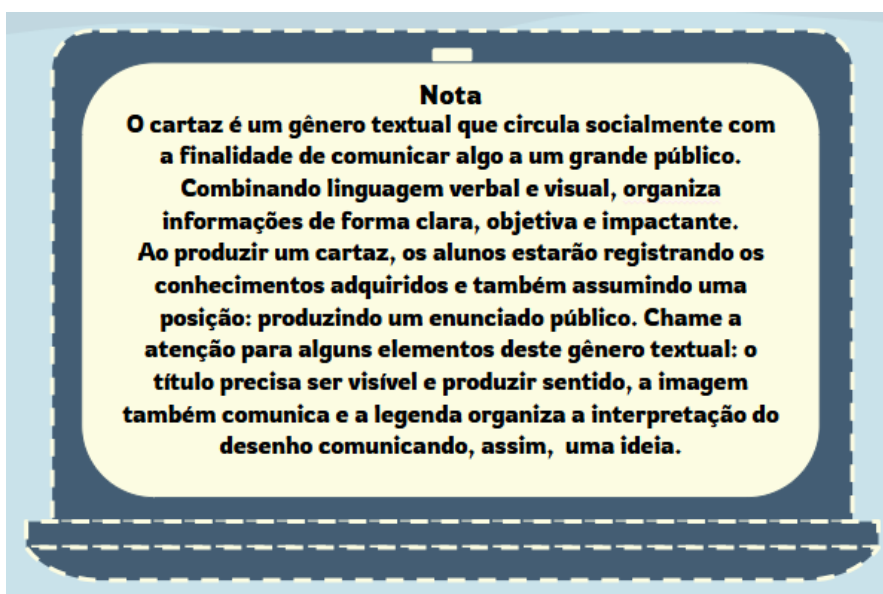
4) EM GRUPOS, PRODUZAM UM CARTAZ COM O TÍTULO:

“EXISTEM MUITOS JEITOS DE MORAR E CONVIVER.”

CADA GRUPO DEVERÁ:

- DESENHAR UM TIPO DE MORADIA OU ESPAÇO DE CONVIVÊNCIA INDÍGENA.
- PRODUZIR UMA LEGENDA QUE EXPLIQUE:
 - COMO É ESSE ESPAÇO? (MATERIAIS UTILIZADOS, FORMATO, LOCAL ONDE FOI CONSTRUÍDA)
 - QUAL A FUNÇÃO DO ESPAÇO? COMO ELE SERÁ UTILIZADO?

Professor(a), se necessário consulte o material disponível em: <https://mirim.org/pt-br/como-vivem/casas> para ampliar a discussão sobre as diferentes formas de moradia indígena dos povos do nosso país.



Professor(a), se for possível, exponha os cartazes feitos pelos alunos na escola, porque ao circular pelo espaço escolar, eles deixam de ser apenas uma atividade e passam a produzir sentidos no/para o coletivo.

MÓDULO IV



PRIMEIRAS ESCUTAS, PRIMEIROS SENTIDOS

Professor(a), a postos para o último módulo! Então, vamos lá! Trabalharemos com o mito “A criação dos animais”. Porém, diferentemente de uma leitura voltada apenas para a identificação de personagens ou fatos da narrativa, o que *propomos* aqui é que o mito seja lido como uma forma específica de explicar o mundo – uma maneira de organizar sentidos sobre origem, natureza e as relações entre os seres. A intenção é evitar dois movimentos muito comuns: reduzir o mito a uma “historinha antiga” e transformar o texto em uma definição da identidade indígena. Portanto, queremos tensionar a ideia de que o mito explica tudo sobre os povos indígenas, trabalhando com a ideia de que toda narrativa produz sentidos situados. Lembrando que não devem ocorrer antecipações, permita que o texto seja apenas ouvido, porque esse cuidado impede que sentidos já cristalizados – como a associação automática entre indígena e fantasia ou folclore – se imponham antes da leitura. Somente após o contato com o texto, contextualize, então, sua origem, favorecendo uma leitura menos estereotipada e mais aberta à interpretação.

Vamos começar?

Professor(a), organize a sala em U ou em grupos e antes da leitura, converse com os alunos fazendo os seguintes questionamentos:

- 1) Você conhece alguém que costuma contar histórias sobre o começo da vida, das coisas ou do mundo?
- 2) Todas as pessoas contam as histórias do mesmo jeito ou cada uma conta de um jeito diferente?
- 3) Podemos contar a mesma história de formas diferentes? Dê um exemplo.

Professor(a), a intenção dessa conversa inicial é criar uma condição de leitura em que os alunos compreendam que explicar é produzir sentido e que toda explicação é uma forma de organizar o mundo por meio da linguagem; e, ao explicar, escolhem-se palavras, personagens, acontecimentos e perspectivas. E, assim, outros elementos podem de fora, nessa perspectiva, vê-se que toda organização de uma narratividade implica num ponto de vista.

LENTE TEÓRICA

O sentido, como efeito da relação entre língua e discurso, é ideológico. É por isso que ele não reside na palavra, mas fora dela. A Análise do Discurso é, portanto, calcada em uma semântica do discurso, pois o processo de significação deriva da determinação sócio-histórico-ideológica, e não dos processos imanentes à língua. (Leandro-Ferreira, 2020, p. 187)

1) COM ATENÇÃO, ESCUTE O TEXTO QUE O(A) PROFESSOR(A) OU ALGUM COLEGA IRÁ LER.

A CRIAÇÃO DOS ANIMAIS

PARA O POVO KAINGANG, TUDO NESTE MUNDO PERTENCE OU À KAIRU OU À KAMÉ.

KAMÉ E KAIRU ERAM DOIS IRMÃOS, ELES CRIARAM AS PLANTAS E OS ANIMAIS. OS DOIS POVOARAM A TERRA COM OS MUITOS FILHOS QUE TIVERAM.

OS KAIRU PINTAM O CORPO E FAZEM SEU ARTESANATO COM MANCHAS, NORMALMENTE CIRCULARES. JÁ OS KAMÉ USAM MARCAS RISCADAS, EM FORMA DE LINHA. ESSAS PINTURAS, O ÍNDÍGENA VÊ NA PELE DOS ANIMAIS, NAS CASCAS, NAS FOLHAS OU NAS FLORES DAS PLANTAS.

KAIRU DESENHOU UM VEADO. KAMÉ FEZ PRIMEIRO UMA ONÇA E A PINTOU. KAMÉ DISSE À ONÇA:

- COME O VEADO, MAS NÃO NOS COMA!

DEPOIS ELE FEZ UMA ANTA E FALOU PARA ELA QUE COMESSE GENTE E BICHOS. A ANTA, PORÉM, NÃO ENTENDEU O PEDIDO.

KAMÉ REPETIU-LHE AINDA DUAS VEZES, EM VÃO. DEPOIS LHE DISSE, BRAVO:

- VAI COMER FOLHAS! - NÃO PRESTAS PARA NADA!

KAIRU FEZ COBRAS E MANDOU QUE ELAS MORDESSEM HOMENS E ANIMAIS. QUEIMOU UM ESPINHO CHAMADO SODN E ESFREGOU SUA CINZA NOS DENTES DA COBRA A FIM DE TORNÁ-LOS VENENOSOS.

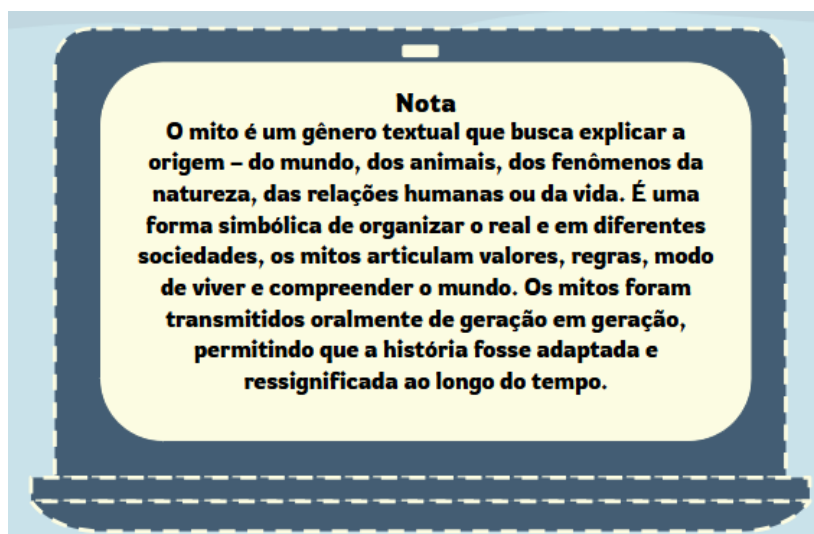
KAMÉ QUIS, ENTÃO, FAZER UM ANIMAL MUITO FERÓZ, E COMEÇOU A FAZER O TAMANDUÁ.

OS DOIS IRMÃOS ESTAVAM TRABALHANDO DURANTE A NOITE PARA CRIAR ANIMAIS. QUANDO O DIA COMEÇOU A NASCER, O TAMANDUÁ AINDA NÃO ESTAVA PRONTO: JÁ TINHA UNHAS ENORMES, MAS A BOCA AINDA ESTAVA POR FAZER. ENTÃO KAMÉ ARRANCOU UM CIPÓ E METEU-O COMO LÍNGUA NA BOCA DO ESTRANHO ANIMAL, QUE FICOU MAL-ACABADO.

Fonte: Paraná (2019), Coletânea de Atividade Educa Juntos vol. 2, p. 23

AGORA, CONVERSEM E DISCUTAM:

- A) O QUE ESSA HISTÓRIA ESTÁ TENTANDO EXPLICAR?
- B) QUEM FAZ AS COISAS ACONTECEREM NA NARRATIVA?
- C) OS ANIMAIS APENAS APARECEM OU ELES PENSAM, FALAM E ESCOLHEM?
- D) ESSA HISTÓRIA PARECE QUERER ENSINAR ALGO? O QUÊ?
- E) VOCÊS CONHECEM ALGUMA HISTÓRIA PARECIDA COM ESSA? QUAL?
- F) ESSE TEXTO CONTA COMO AS COISAS COMEÇARAM OU COMO ELAS SÃO HOJE? VOCÊ ACHA QUE ELE É UMA HISTÓRIA PARA EXPLICAR A ORIGEM DAS COISAS? POR QUÊ?



Professor(a), atente-se a comentários, como: “É só uma história.” Pergunte: é só uma história ou uma forma de explicar o mundo? Por que as pessoas produzem histórias para explicar as coisas? Assim, conduza à reflexão sobre o mito não ser uma fantasia, mas uma forma simbólica de falar sobre a organização do mundo. Por meio deles, pode-se explicar origens, valores e relações entre uma comunidade, um povo. Ajude os alunos a perceberem que a narrativa explora noções sobre o poder (quem decide, quem age), que a história explica algo que não estava dito antes e que o texto fala de origem – mas isso não significa que os povos indígenas existam apenas no passado. Trabalhe a ideia de que explicar é escolher uma forma de dizer e que diferentes povos produzem diferentes modos de dizeres sobre o mundo, trabalhando sempre com comparação, ampliação de pontos de vista e escuta.



O QUE OUVIMOS, O QUE SENTIMOS

Professor(a), após responder cada questão trazida pelo material, problematize e discuta com os alunos oralmente as questões apresentadas.

Professor(a), a partir de agora iremos responder às questões apresentadas pelo material, porém as questões propostas pelo material didático são perguntas de identificação e localização de informações explícitas no texto, como nomes de personagens, ações realizadas e elementos específicos. Sabemos que essas perguntas são importantes para assegurar a compreensão do enredo, mas é fundamental que não nos limitemos a elas. Propomos que as questões sejam tomadas como ponto de partida para ampliar a leitura, e não apenas como ponto de chegada. Cada resposta deverá servir para abrir novas perguntas, favorecendo a percepção de que o mito não organiza apenas acontecimentos, mas produz sentidos sobre o mundo, sobre poder, sobre o tempo, sobre valores e sobre a relação entre humanos, animais e natureza.

2) RESPONDA À QUESTÃO PROPOSTA ABAIXO:

1 - ESCREVA OS NOMES DE ANIMAIS QUE FORAM CRIADOS PELOS IRMÃOS KAMÉ E KAIRU.

Fonte: Paraná (2019), Coletânea de Atividade Educa Juntos vol. 2, p. 24

COM A TURMA, RESPONDA ORALMENTE:

- A) ESSES ANIMAIS JÁ EXISTIAM OU FORAM INVENTADOS?
- B) SEGUNDO O TEXTO, QUEM TEM O PODER DE CRIAR OUTROS SERES?
- C) POR QUE OS CRIADORES SÃO DOIS IRMÃOS?
- D) O QUE SIGNIFICA TRABALHAR DE DIA OU DE NOITE?
- E) O QUE A COBRA REPRESENTA NESSA HISTÓRIA?

3) RESPONDA:

2 - PARA TORNAR OS DENTES DA COBRA VENENOSOS, KAIRU ESFREGOU CINZAS DE _____

() UM ESPINHO.

() DE FOLHAS.

Fonte: Paraná (2019), Coletânea de Atividade Educa Juntos vol. 2, p. 24

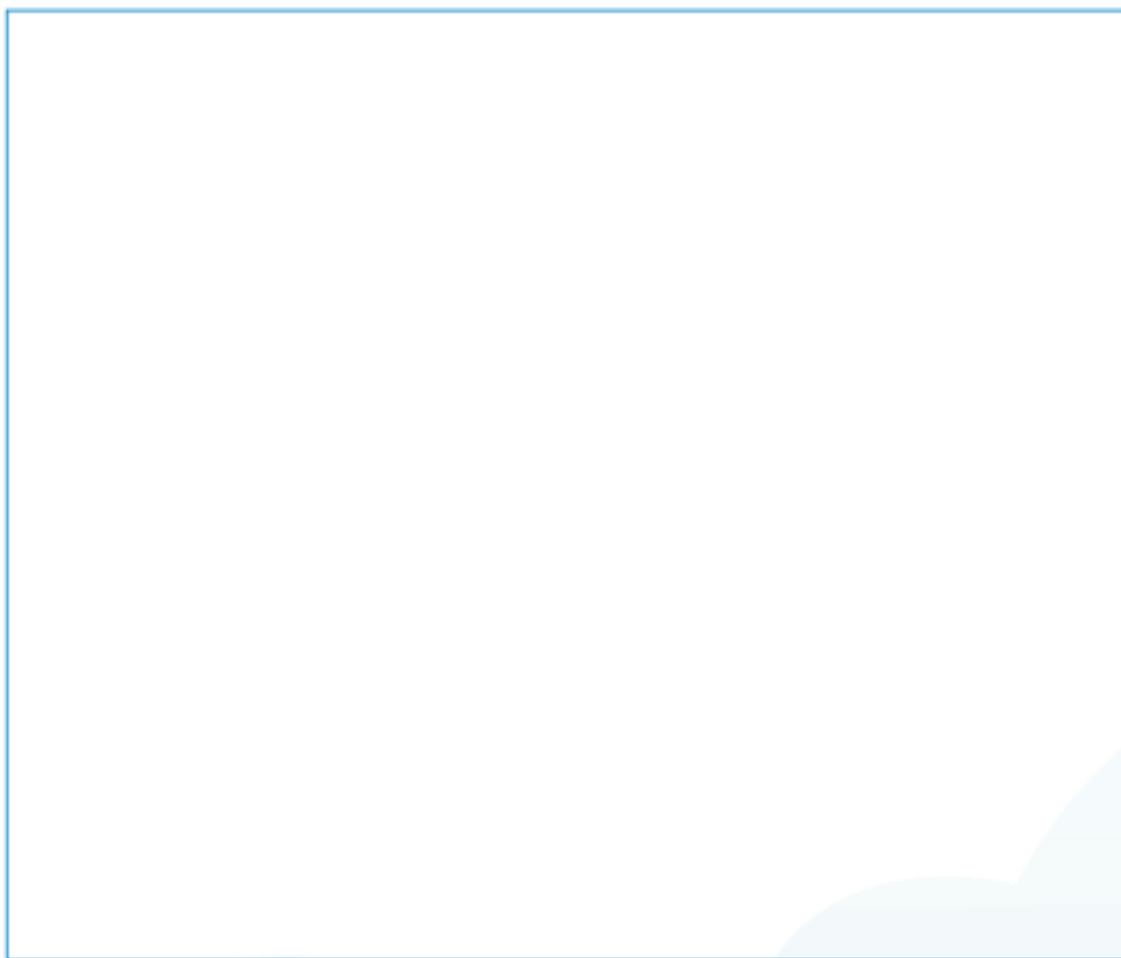
DISCUTA COM OS COLEGAS:

- A) POR QUE VOCÊ ACHA QUE A COBRA SE TORNA VENENOSA NA HISTÓRIA?
- B) O VENENO APARECE COMO PUNIÇÃO OU COMO PARTE DA ORDEM DO MUNDO?

C) SE A COBRA NÃO TIVESSE VENENO, O MUNDO SERIA DIFERENTE?
COMO?

4) RESPONDA À QUESTÃO ABAIXO:

3 - EM QUE MOMENTO DO DIA OS DOIS IRMÃOS ESTAVAM TRABALHANDO
PARA CRIAR ANIMAIS? RESPONDA POR MEIO DE DESENHO E DA ESCRITA.



Fonte: Paraná (2019), Coletânea de Atividade Educa Juntos vol. 2, p. 24

DEPOIS DE RESPONDER E DESENHAR, CONVERSE COM OS COLEGAS:

- A) PARA ESSE POVO, CRIAR O MUNDO É UM TIPO DE TRABALHO? POR QUÊ?
- B) ESSE “TRABALHO” FAZ PARTE DO NOSSO DIA A DIA OU FAZ PARTE DE UM MITO QUE ESSE POVO USA PARA EXPLICAR O MUNDO? COMO VOCÊ PERCEBE ISSO?
- C) POR QUE A CRIAÇÃO DO MUNDO É CHAMADA DE TRABALHO?



REGISTROS DE SIGNIFICAÇÃO

Professor(a), antes da última atividade do módulo, retome brevemente com os alunos que o mito explica uma origem – mas que toda explicação é organizada por escolhas: quem age, quem decide, o que é considerado importante. Explique que imaginar uma continuação não significa “corrigir” o mito ou substituir a versão original, e sim perceber que toda narrativa – e não somente essa – poderia seguir outros caminhos. Ao propor a continuação da história, convide os alunos a observar como o texto organiza o mundo e a experimentar outras possibilidades de organização. Durante a atividade, note se os alunos mantêm os mesmos personagens ou introduzem novos, se o poder continua com os irmãos ou se é redistribuído e se os animais permanecem como resultado de uma decisão única ou passam a agir por conta própria. Caso apareça a ideia de que não há como continuar, pois “já acabou, não pode mudar”, devolva com o seguinte questionamento: a história precisa terminar ali? Quem pode decidir quando a história termina? Então, perceba como as crianças compreendem quem pode criar, pode decidir e como as coisas podem ser organizadas.

LENTE TEÓRICA

Em universos sócio-culturais específicos, como aqueles constituídos por cada sociedade indígena no Brasil, os mitos se articulam à vida social, aos rituais, à história, à filosofia própria do grupo, com categorias de pensamento localmente elaboradas que resultam em maneiras peculiares de conceber a pessoa humana, o tempo, o espaço, o cosmos. Neste plano, definem-se os atributos da identidade pessoal e do grupo, distintiva e exclusiva, construída pelo contraste com aquilo que é definido como o “outro”: a natureza, os mortos, os inimigos, os espíritos... (Silva, 1994, p. 75)

5) AGORA QUE LEMOS E CONVERSAMOS SOBRE O MITO, IMAGINE QUE A HISTÓRIA PUDESSE CONTINUAR.

- O QUE ACONTECERIA DEPOIS?

- OS ANIMAIS CONTINUARIAM SENDO CRIADOS?
- ELES MUDARIAM?
- OS IRMÃOS FARIAM OUTRA COISA?

ESCREVA UM FINAL PARA O MITO COM A AJUDA DOS COLEGAS:

Professor(a), ao propor a continuação da história, o texto deixa o lugar de algo fixo e fechado para o lugar de construção simbólica, proporcionando aos alunos a percepção de que toda narrativa poderia organizar o mundo de outro modo – mudando e/ou acrescentando personagens, distribuindo o poder de forma diferente ou alterando os rumos da criação. Reforce que os povos indígenas existem, produzem conhecimento e continuam produzindo narrativas. O mito é uma forma de conhecimento, mas não é a única dimensão da vida indígena. A ideia deste módulo é que os alunos ampliem a escuta, problematizem os sentidos prontos e promovam uma leitura mais atenta às escolhas que organizam as narrativas.

UM EXCELENTE TRABALHO!

REFERÊNCIAS

BRASIL. **O Brasil indígena**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/brasil-indigena/>. Acesso em: 02 abr. 2026.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KAYAPÓ, E. BRITO, T. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? In: **Dossiê Histórias Indígenas**, Mneme, Caicó, v. 15, n. 35, p. 38-68, jul./dez. 2014.

LEANDRO-FERREIRA, M. C. (org.) **Glossário de Termos do Discurso** - ed aum. In: LEANDRO-FERREIRA, M. C. Campinas: Pontes, 2020.

MUNDURUKU, D. **Mundurukando 1**: Sobre saberes e utopias. 2. ed. Lorena: UK'A, 2020.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 3. ed. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Unicamp, 2007.

ORLANDI, E. P. **Interpretação**: autoria, leitura feitos do trabalho simbólico. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

ORLANDI, E. P. **Terra à Vista** - Discurso de confronto: velho e novo mundo. 2. ed. Campinas, 2008.

PARANÁ. **Educa Juntos**: língua portuguesa. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. v. 2. Curitiba, SEED, 2019. (Coletânea de atividades do aluno; primeiro ano).

SILVA, A. L. Mitos e cosmologias indígenas no Brasil: breve introdução. In: GRUPIONI, L. D. B (Org.). **Índios no Brasil**. São Paulo: Global; Brasília: MEC, 1994.

SLIDESGO. Disponível em: <https://slidesgo.com/pt/tema/feliz-dia-mundial-da-vida-selvagem#position-6&related-1&rs=detail-related>. Acesso em: 08 fev. 2026.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 6 ed. 2010.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

ZISKIND, H. **Tu Tu Tu Tupi**. Canções. Disponível em: <https://helioziskind.com.br/index.php?mpg=08.00.00&nfo=3&leta=T>. Acesso em: 05 jan. 2026.