

AS REPRESENTAÇÕES SOCIOCULTURAIS DO INDÍGENA NUM LIVRO DIDÁTICO DE PLH Cristalizações e mudanças

MATTEO MIGLIORELLI
UNIVERSITÀ DI PISA

Abstract – The aim of this study is to analyse the sociocultural representations of indigenous people contained in the PLH¹ teaching manual *Brasileirinho: português para crianças e pré-adolescentes* by Claudenir Gonçalves (2017). The work falls within the framework of language didactics studies, particularly of Brazilian Portuguese as a Heritage Language, and those related to social representations. The analysis aims to consider the different approaches adopted by the author to the transmission of the indigenous figure and his culture and, at the same time, highlights any existence of prejudices and stereotypes.

Keywords: PLH teaching; didactic materials; social representations; indigenous.

1. Quadro teórico

Há trinta anos, as representações² dos sistemas linguístico-culturais chamaram a atenção de vários estudiosos interessados no funcionamento da linguagem como processo de significação³ na didática das línguas. De acordo com Dabène (1997), a aprendizagem linguística é filtrada por vários critérios, entre os quais os de natureza cultural, que se baseiam no prestígio que um sistema possui dentro de uma sociedade ou de um grupo comunitário. Estes agentes atuam nas representações que os indivíduos constroem sobre o sistema alvo, por meio do posicionamento do sujeito em relação ao Outro. Essas construções iridescentes e híbridas tornam o conceito de unidade linguística e cultural uma mera ilusão. “Não há língua que não seja

¹ PLH: Português como Língua de Herança. Apresentamos todos os acrónimos propostos no artigo: FH = Falante língua de herança; LH = Língua de herança; LCH = Língua-cultura de herança; PLE = Português língua estrangeira; QECR = Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas.

² O termo ‘representação’ é um conceito-chave para muitas disciplinas humanas. Para este estudo, adotamos a noção de representação social fornecida por Jodelet (2003), isto é, um modo de conhecimento socialmente elaborado e partilhado, com uma finalidade prática, que contribui para a construção de uma realidade comum de um grupo social específico.

³ Veja-se Hall (1997).

constituída por outras línguas [...] tal como não há sujeito que não seja permeado, cruzado, constituído por vestígios de outros sujeitos, pela alteridade que o torna híbrido e complexo” (Derrida 1996 em Coracini 2009, p. 478).⁴ As representações das línguas e das culturas, como elementos que influenciam o processo de ensino e aprendizagem, podem estar sujeitas a variações individuais (auto-representações), bem como a atores alheios ao sujeito (hétero-representações) (Melo-Pfeifer 2014):

[a]s imagens e concepções que os atores sociais têm de uma língua [e de uma cultura], do que são as suas normas, características e estatuto relativamente a outras línguas [e culturas], influenciam significativamente os procedimentos e as estratégias que desenvolvem e implementam para aprender e utilizar esta língua. (Moore 2001, p. 9)

Cada sistema é assim portador indireto de diferentes imagens; conseqüentemente, para a sua descodificação global é redutivo confiar na interpretação e aceitação de estereótipos.⁵ De facto, a análise das representações socioculturais pode facilitar o aprendente na tomada de uma posição/atitude na aprendizagem da língua e, no caso do professor, uma percepção do posicionamento que o estudante manifesta perante o sistema; esses elementos devem ser lidos à luz dos valores subjetivos que suscitam nos que os produzem. Segundo Castellotti e Moore (2002), geralmente professor e aluno revelam amiúde representações parcialmente restritas sobre o sistema linguístico-cultural. Na nossa opinião, isso acontece também nos autores de manuais didáticos.

No contexto de ensino e aprendizagem da *Heritage Language*,⁶ Van Deusen-Scholl (2003) considera a LH um sistema linguístico identificado e caracterizado em primeiro lugar por elementos socioculturais e afetivos e só posteriormente mediante elementos linguísticos; nessa perspetiva, parece muito oportuno adotar a etiqueta LCH.⁷ De facto, na sociedade multicultural atual é crucial que a comunidade de origem e a família do FH apoiem uma abordagem intercultural que promove os benefícios da coexistência multidimensional. Contudo, atesta-se que, seja a cultura de acolhimento, com o uso predominante do seu sistema linguístico-cultural, seja as famílias do FH, através da transmissão e da prática da LH sem metodologias e ferramentas específicas, podem levar o jovem aprendente ao afastamento do

⁴ Tradução nossa; as sucessivas traduções seguem este critério.

⁵ O estereótipo é uma imagem mental coletiva e cristalizada muitas vezes construída pela sociedade que identifica, através desta imagem, algumas percepções da realidade; a sua função é de tipo pragmático ou ideológico, porém a relação que entrelaça com o mundo não é de todo objetiva. Veja-se Maisonneuve (1997) e, para o contexto de PLH Luiz e Simão (2021).

⁶ Sobre o tema consulte-se Valdés (2005).

⁷ Veja-se Mendes (2015a).

percurso de identificação das próprias raízes, criando situações de coerção (Mendes 2015b). Por isso, quem se ocupa de didática de LCH tem que ponderar as imagens que processa e transmite, refletindo sobre as concepções subjacentes à prática pedagógica e a elaboração do material:⁸ portanto, é necessária uma reavaliação das estratégias e dos métodos de ensino que tenha em conta as representações (auto e hétero) que o sujeito estabelece relativamente à língua, cultura e memória dos membros da sua comunidade (Mendes 2015a).

O ensino de PLH⁹ tem que assumir o papel de mediador cultural e encorajar os alunos a delinear-se através da língua: tem que adotar uma abordagem intercultural e pluricêntrica. De acordo com Clyne (1992), o pluricentrismo linguístico apresenta dois eixos principais: as relações entre língua e identidade¹⁰ e as entre língua e poder. Estas relações podem descrever a língua portuguesa no mundo, as normas e espaços que ocupam, quer dizer, o prestígio linguístico, cultural e étnico que cada variedade proporciona, e que permite o relacionamento com as outras. Deste modo, é necessário pensar em formas menos excludentes de ensino, que promovam “uma educação linguística orientada para o plurilinguismo e a transição entre culturas de línguas estrangeiras ou dentro de uma única língua, como no caso do português” (Mendes 2015a, p. 93). Os sistemas indígenas enquadram-se neste contexto.¹¹

O livro didático consiste muitas vezes na única fonte escrita que fornece ao aprendente informações de realidades que exulam do próprio quotidiano, como a cultura indígena. A heterogeneidade da cultura brasileira inclui esta diversidade cultural cuja influência é detetável sob vários aspetos; parece contraproducente omitir essa riqueza na exposição de PLH, variedade brasileira, prejudicando assim os trabalhos governamentais¹² e o valor da interculturalidade que a própria etiqueta LCH exprime, em detrimento da preservação e divulgação da cultura indígena dentro e fora do Brasil.

⁸ “As imagens, geralmente fortemente estereotipadas, têm o poder de fortalecer ou, ao contrário, inibir a própria aprendizagem” (Castellotti 2001, p. 24).

⁹ Sobre o tema consulte-se Chulata (2015) e Casseb-Galvão e De Rosa (2022).

¹⁰ Sobre o tema da identidade do FH em contextos de plurilinguismo consulte-se Souza (2020) e Migliorelli (2022).

¹¹ Para a redação deste trabalho optámos por utilizar, de maneira intercambiável, os termos indígena, nativo e local como substantivos coletivos que incluem diferentes povos. Contudo, esta opção não se configura como uma generalização; ao contrário, tem em conta o corrente debate inerente a estes vocábulos e as suas classificações, que solucionam argumentações não partilhadas *in toto* pelas comunidades. Para mais informações sugerimos a leitura de Coates (2004).

¹² Como o *Working Group on Indigenous Populations* (WGIP), o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

2. As representações socioculturais do indígena

Por ser a temática indígena um tema bastante recente na didática da língua portuguesa, vários pesquisadores (Silva e Grupioni 1995; Rocha 1984; Cunha *et al.* 2017) destacaram em diversos manuais imagens do nativo ainda fossilizadas em estereótipos e preconceitos surgidos e fortalecidos ao longo dos séculos, que não levam o aprendente a refletir, de modo subjetivo e intercultural, no legado linguístico-cultural da formação do povo brasileiro e da sua herança. Segundo Grupioni (em Silva e Grupioni 1995), o conhecimento comum sobre as sociedades indígenas no Brasil está marcado pelo preconceito e pela discriminação. Isso tem um reflexo nos livros didáticos, onde o indígena é retratado frequentemente de uma forma distorcida e suspendida com respeito à realidade, como numa fotografia que o cristaliza na dimensão histórica, primitiva, simplista de acordo com uma perspectiva etnocêntrica¹³ e eurocêntrica. O indígena torna-se assim “‘objeto’ histórico” e não contemporâneo, na ótica “do branco conquistador” (Silva 2010, p. [2]), representante de uma comunidade primitiva colocada na base da escala evolutiva humana, enquanto a sociedade europeia se situa no seu ápice (Grupioni em Silva e Grupioni 1995). Esta visão é o resultado do processo de abstração iniciado pelos colonos e missionários no século XVI e, lamentavelmente, frequente ainda hoje.¹⁴ De facto, no olhar dos primeiros colonizadores do Brasil, a abundância das riquezas naturais e a atribuição aos nativos do ‘estado de inocência’ contribuíram para o processamento da figura edénica do indígena, “imagem de um povo amigável, ingénuo, inocente como habitantes do paraíso terrestre” (Pereira *at al.* 2015, p. 24). Esse conceito permitiu que se construísse e fortalecesse-se o preconceito¹⁵ de inferioridade do indígena, não integrado na sociedade brasileira, cujo aporte à cultura coletiva se limita ao campo lexical da biodiversidade, do folclore e da medicina tradicional.

Deste modo, nos livros didáticos o indígena permanece uma entidade invisível, e as suas poucas ocorrências são expostas de maneira genérica, sem identificação étnica, linguística, social, histórica ou geográfica; o “índio”¹⁶

¹³ Segundo Rocha (1985) o etnocentrismo é a visão do mundo a partir de um grupo específico que se considera o centro de tudo; o Outro é concebido numa perspectiva unívoca por meio dos valores, modelos, princípios e conhecimentos do grupo central.

¹⁴ Veja-se Ribeiro (2017).

¹⁵ Retomo o termo ‘preconceito’ proposto por Silva consoante a Enciclopédia Internacional de Ciências Sociais: “um juízo ou conceito formado antes de haver reunido e examinado a informação pertinente e, portanto, normalmente baseado em provas insuficientes ou inclusive imaginárias” (Silva 2010, pp. [4-5]).

¹⁶ O termo índio continua erroneamente a ser amplamente utilizado em vários registos linguísticos, fenómeno que sublinha a fossilização do conceito histórico e estereotipado que subjaz à palavra. De facto, como afirma a Márcia Mura, o vocábulo índio “é um termo genérico, que não considera as especificidades que existem entre os povos indígenas, como as especificidades

genérico” (Grupioni em Silva e Grupioni 1995, p. 488) resulta assim um cliché cultural generalista, um estereótipo negativo representativo de todas as povoações indígenas brasileiras, que privilegia os aspetos partilhados pelas sociedades. As suas representações no contexto didático brasileiro aparecem ocasionalmente, “de forma inventada e baseada no legado histórico versado pelo branco colonizador” (Cunha *et al.* 2017, p. 12), fator que tem permitido a caracterização homogénea da pluralidade etno-cultural local.

Os testemunhos da época da colonização descreviam as povoações locais como seres bárbaros, indómitos, selvagens, hostis e retrógrados mais próximos às feras do que aos homens: a partir então dessas descrições observa-se o sujeito indígena como algo exótico, integrado perfeitamente na natureza. Estas conotações elaboraram-se a partir das relações de poder e domínio, uma observação hierárquica das analogias e discrepâncias entre os sistemas culturais, interpretadas por meio do binómio superior-inferior, melhor-pior, civil-bárbaro, avançado-retrógrado. Contudo, os estudiosos evidenciam que ainda hoje em alguns materiais didáticos¹⁷ e na fala mesma de professores¹⁸ permanece esse tipo de estigma, só em parte edulcorado, como aquele do indígena indivíduo apartado, pacífico, ingénuo, preguiçoso, que vive apenas de caça, pesca e artesanato.

3. Critérios de pesquisa e constituição do corpus

O corpus deste estudo é composto por textos de diversa tipologia que tratam da temática indígena, extraídos do livro *Brasileirinho: português para crianças e pré-adolescentes*, publicado pela E.P.U., no Rio de Janeiro em 2017. A autoria é de Claudenir José Gonçalves, professor, investigador de didática de português e linguista ativo em vários projetos escolares e institucionais, internacionais e não.

No prólogo do livro, assim como no pequeno excerto que aparece na capa inferior, Gonçalves destaca a importância da transmissão da cultura como elemento-chave da didática das línguas:

[a]lém do ensino da língua portuguesa em si, há uma grande preocupação em expor, de forma divertida, a cultura e os valores brasileiros. Assim se contribui, também, para a manutenção e a preservação do idioma como

linguísticas, culturais e mesmo a especificidade de tempo de contacto com a sociedade não indígena. Em contrapartida, ‘indígena’ é uma palavra que significa ‘natural do lugar em que vive’. O termo exprime que cada povo, de onde quer que seja, é único”. (<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/04/19/indio-ou-indigena-entenda-a-diferenca-entre-os-dois-termos.ghtml>, consultado em 20 de novembro de 2022).

¹⁷ Consulte-se Silva e Grupioni (1995) e Silva (2010).

¹⁸ Veja-se Azambuja (2005).

produto cultural fora do país, ou seja, Português Língua de Herança (Gonçalves 2017, capa inferior).

Consoante as teorias de Leffa (2016), para a produção de qualquer material didático, o autor tem que passar necessariamente por uma observação e análise atenta do público-alvo. *Brasileirinho* dirige-se a crianças e pré-adolescentes estrangeiros e lusodescendentes, como indica o subtítulo, não fornecendo, porém, a faixa etária específica. Na nossa opinião, se repararmos nalgumas particularidades do manual, é possível determinar a idade dos destinatários entre os 9 e os 13 anos: 1) o público compreende também os autodidatas, detalhe que obriga o utilizador a possuir uma competência de leitura suficiente para interagir com o texto; 2) o livro carece da secção relativa à alfabetização; 3) a idade das personagens apresentadas nas atividades varia entre os 10 e os 12 anos, para favorecer uma maior identificação por parte do leitor; 4) as imagens, os conteúdos e os recursos são adequados aos interesses do público e progridem ao longo do manual, conforme o crescimento do aprendente.

O nível linguístico do QEQR que a obra promete alcançar na conclusão das atividades é o B1; o próprio QEQR ajuda definir mais pormenorizadamente o perfil dos destinatários do manual, isto é, europeus filhos de brasileiros, sendo uma grelha de avaliação adotada principalmente em Europa.¹⁹ A seleção da abordagem é o passo seguinte para a constituição do material didático. Ao observar o sumário e a tábua dos conteúdos, percebe-se que o seu foco não se afasta da finalidade geral da didática do LH já que desenvolve a competência linguística e comunicativa dos FH mediante a seleção de temas do quotidiano e referentes culturais. O manual não é construído apenas a partir de tópicos gramaticais, mas por diferentes metodologias que elaboram elementos formativos da cultura brasileira: como afirma o mesmo autor, “procurei, então, produzir material voltado para essa faixa etária e lançar mão de estratégias pedagógicas que atraíssem essas crianças e jovens para a nossa cultura” (Gonçalves 2017, prefácio).²⁰ Por meio do entrelaçamento das realidades, o aprendente pode atuar várias análises comparativas, linguísticas, históricas e socioculturais, desenvolvendo a sua competência no PLH, estimulado pela pesquisa das suas raízes, pela formação da sua identidade e pela curiosidade do Outro. O manual visa fornecer uma possibilidade de imersão na cultura brasileira, por diferentes cenários que o estudante não conhece ou que, em todo o caso, não fazem parte do seu dia a dia. Os tópicos desenvolvidos nas atividades pertencem ao universo infanto-juvenil e ocorrem por meio de fábulas, encenações, contos,

¹⁹ Lembramos que o texto é edito no Brasil.

²⁰ Neste sentido, Migliorelli (2021) analisa a importância do léxico de origem indígena presente no manual à luz da relação entre cultura e identidade do FH.

histórias de animais, jogos, músicas e brincadeiras que incrementam a capacidade de relacionar-se com o Outro “e que trazem para o aprendiz a diversidade linguística e cultural brasileira” (Gonçalves 2017, apresentação). O livro não dispõe de uma secção autónoma relativa à cultura indígena, ilustrada, portanto, de maneira bastante fragmentada ao longo do manual.

Os textos selecionados para a investigação são: “O curumim (antes e agora)”; “O descobrimento do Brasil e os índios brasileiros”; “O descobrimento - programa de índio - leitura dramatizada” e “O afoito curumim - O herói Mirim”. Os critérios escolhidos para analisar as representações do indígena, nomeadamente para a permanência e a ausência de estigmas e preconceitos, são extraídos da listagem apresentada no texto de Silva (2010, pp. [10-11]), por sua vez retirada dos trabalhos de Silva e Grupioni (1995) e Rocha (1984), por nós sucessivamente reformulados e ampliados:

- A representação do indígena genérico;
- A representação do indígena ‘objeto’ histórico;
- A representação do indígena primitivo, retrógrado, selvagem e ignorante;
- A representação dicotómica do indígena submisso-hostil;
- A representação dicotómica hierárquica etnocêntrica e eurocêntrica, na perspectiva evolucionista;
- A representação do indígena como coadjuvante e não como protagonista da sua história;
- A representação da vida do indígena narrada de forma bucólica²¹ e edénica;
- A representação dos estereótipos carateriais negativos do indígena.

4. Análise dos dados

Antes de conduzir a análise dos dados em recolha, parece-nos oportuno uma premissa: embora exista a lei n. 11.645/2008,²² pela qual se estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena no ciclo básico escolar brasileiro e a sua consequente inclusão na produção de livros didáticos de língua portuguesa, e ainda os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998, que propõem a inserção da temática étnico-racial no contexto

²¹ Esse ponto foi retirado de Santiago (2007, p. 38).

²² Antes, em 1990, os professores indígenas de Rondônia, durante o Iº Encontro Estadual de Educação Indígena, escreveram uma carta para os Senadores da República para os sensibilizar com respeito à temática indígena na sala de aula e nos livros didáticos. O mesmo pedido transformou-se num princípio da “Declaração de Princípios dos Povos Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre” de 1991, cujo objetivo era acabar com os estereótipos e o racismo (Grupioni em Silva e Grupioni 1995, p. 483).

escolar,²³ a questão indígena continua a ser raramente abordada nos manuais de PLE e PLH. Por esta razão, apreciamos a sensibilidade do autor, Claudenir Gonçalves, que inclui no manual *Brasileirinho* vários input de história e cultura dos povos originários.

O primeiro texto é “O curumim (antes e agora)” (Gonçalves 2017, p. 140), uma narração breve de apenas cinco linhas sobre a história de um jovem indígena que se muda por algum tempo para uma grande cidade, passando viver com um casal de médicos que, enviados pelo Governo, tinham visitado a sua aldeia, ficando impressionados pela sua “simpatia e esperteza”. Na mesma página aparece um exercício de produção escrita em forma de grelha: na coluna de esquerda, chamada “Vida na Amazônia”, o autor introduz algumas fases do quotidiano do jovem indígena, enquanto a coluna de direita, designada por “Vida na cidade grande”, deverá ser preenchida pelo leitor através da prática de estruturas de comparação. O título, por meio das palavras ‘antes’ e ‘agora’, sublinha o intento comparativo que subjaz ao texto e ao seu exercício, aludindo ao binómio indígena ‘objeto’ histórico e sujeito contemporâneo. Apesar do texto incluir a figura do indígena na sociedade brasileira atual, quebrando parcialmente com a visão cristalizadora, o exercício não cumpre totalmente com este objetivo. De facto, o aprendente pode inferir do texto que o contacto com o mundo ‘civilizado’ é possível para um indígena apenas graças ao suporte de entidades externas à comunidade, nesse caso os médicos, representantes do Governo central: o protagonista torna-se então coadjuvante da própria evolução, objeto de uma operação de salvação realizada pelos não indígenas, que o consideram carente e socialmente menos humano.²⁴ Ainda, embora o curumim seja uma criança, indivíduo que normalmente não toma de forma autónoma esse tipo de decisão, a curiosidade da descoberta é algo que não lhe pertence e as suas emoções e reações frente à escolha/imposição não são visíveis. Desse modo, o indígena permanece passivo perante os eventos, incapaz de exprimir uma opinião e continua a depender da cultura dominante.

A grelha que acompanha o texto reproduz algumas atividades do dia a dia do curumim, salientando de forma bucólica os vários aspetos derivados da relação que entrelaça com a natureza, preservando assim o exotismo que circunda a sua figura. A criança passa o seu dia brincando com os coetâneos e com o seu animal de estimação (uma arara), e contribuindo às tarefas domésticas e da comunidade, ações que, de base, são partilhadas com os leitores. Contudo, é a divergência do contexto leitor-curumim que facilita a

²³ Veja-se Cunha *et al.* (2017).

²⁴ Este sentido de supremacia envolveu-se a partir das missões evangélicas dos jesuítas que operavam nas colónias para salvar as almas dos pagãos que ignoravam a fé cristã e viviam, assim, no pecado das crenças populares, consideradas inferiores com respeito às religiões monoteístas.

transmissão de elementos culturais: o exercício cria um paralelismo entre a vida do FH e a do indígena, sublinhando os traços comuns e, ao mesmo tempo, permite ao público inferir os aspetos da alteridade. Não obstante, o indígena continua representado de forma estereotipada²⁵, por meio de imagens que remetem para as primeiras descrições redigidas na época da colonização, fossilizadas no conceito do homem puro e primitivo, afastado da civilização.

O segundo texto em análise é “O descobrimento do Brasil e os índios brasileiros” (Gonçalves 2017, pp. 173-175). O excerto encontra-se no módulo 7, secção que apresenta informações relativas ao achamento do Brasil e que inclui a maioria das representações indígenas do livro. Também as palavras do título ‘descoberta’ e ‘índio’ suscitam algumas reflexões que vamos discutir. O sintagma “Descobrimento do Brasil” aproveita-se frequentemente para designar a chegada da armada lusitana de Cabral às costas do país; todavia, o seu uso não corresponde totalmente ao evento histórico, ao se tornar sinal do etnocentrismo europeu²⁶. De facto, segundo os últimos estudos²⁷, a chegada do colonizador foi intencional, planeada para legitimar a presença portuguesa no território:²⁸ seria aconselhável, portanto, o uso da palavra ‘achamento’, como mais fiel à história. Além disso, como argumentámos anteriormente, o termo ‘índio’ não é aconselhável e nem aceite por todas as comunidades indígenas.

O texto histórico-informativo resume o encontro entre os europeus e os nativos e fornece algumas informações sobre o passado e o presente das comunidades oriundas brasileiras. O indígena descrito pertence à tribo dos tupiniquins, referência étnica que permite ao leitor adquirir um novo conhecimento acerca da pluralidade cultural indígena e, conseqüentemente, elaborar uma imagem do nativo menos indefinida e generalizada; igualmente, a alusão à prática da antropofagia atribuída aos Tupinambá²⁹ fortalece esta representação menos estereotipada. Contudo, a sua caracterização não salienta as peculiaridades dos tupiniquins, mas ressalta os traços comuns às diversas sociedades, como a construção de vivendas de folhagem (‘ocas’), a alta competência na pesca, na caça e no artesanato e, ainda, a nudez. Como afirma Rocha “um sem-número de frases típicas como os índios andavam nus, os índios moravam em ocas [...] encontram-se com frequência nos textos,

²⁵ As suas habilidades são pescar (“sair para pescar com o seu pai”), caçar (“brincar com seus amigos de caçar na floresta”) e criar objetos de artesanato (“fazer pequenos arcos e flechas”) (Gonçalves 2017, p. 140).

²⁶ (<https://mundoeducacao.uol.com.br/historiadobrasil/descobrimento-brasil.htm> consultado em 23 de novembro de 2022).

²⁷ (<https://ciberdividas.iscte-iul.pt/outros/diversidades/achamento-e-nao-descobrimento/977> consultado em 23 de novembro de 2022).

²⁸ O autor fornece a mesma informação na página 173.

²⁹ Segunda referência étnica.

criando uma noção ilusória de unidade entre os diferentes grupos” (Rocha 1984, p. 11), também em *Brasileirinho* muitas dessas informações se repetem; isso pode denotar, por um lado, o enfoque do autor em privilegiar os aspetos tribais indígenas e, pelo outro, uma seleção de informações pedagógicas e didaticamente consoantes a uma parte do público-alvo, isto é, as crianças.

Apesar do jeito edulcorado, a narração na página 174 aborda brevemente a exploração do Brasil e, a partir de algumas informações distorcidas, colabora à visão genérica e de ‘objeto’ histórico do indígena, acrescentando características parcialmente negativas, como o facto de serem reservados e hostis. Leiamos o trecho onde elas aparecem:

[o]s homens de Cabral quiseram ganhar confiança dos índios, então deram-lhes presentes e, em troca, ganharam um cocar feito de penas de aves e um colar de sementes brancas. [...] Cabral também quis deixar com os índios um prisioneiro português que poderia aprender mais sobre sua vida e suas línguas, mas os nativos não permitiram que ele ficasse. [...] Primeiro, os próprios índios cortavam as árvores com seus machados de pedra em troca de espelhos e pedaços de tecidos. Com o tempo, foram ficando mais exigentes e os europeus trouxeram-lhe os machados de ferro. Com isso, em vez de três horas, passaram a derrubar um pau-brasil em quinze minutos, fato que muito contribuiu para o desmatamento do litoral brasileiro. (Gonçalves 2017, p. 174)

Segundo o dicionário Houaiss (2009, p. 1477), o verbo ‘permitir’ tem o sentido de “impelir com força” e o seu uso pode subentender um ato agressivo; nesse caso, a perspectiva que se delineia é a dos portugueses que citam o caso do prisioneiro sem atribuir à comunidade nativa nenhuma justificação do ato. Paralelamente, sempre segundo o dicionário Houaiss (2009, p. 856), o adjetivo ‘exigente’ qualifica um indivíduo “que pede ou deseja com insistência, com obstinação”: o uso desta palavra pode evocar uma série de imagens e atitudes prejudiciais que conferem à imagem do indígena a carga de insolente, altivo. Além disso, a frase assim elaborada, veicula a ideia de que os nativos trabalhassem³⁰ ao lado dos colonizadores, tendo até a presunção de reclamar instrumentos mais eficientes. De facto, na conclusão do excerto, o sujeito do sintagma verbal ‘passaram a derrubar’ não está identificado, fator que não permite atribuir o crime da exploração e omite os culpáveis. Trata-se de uma visão eurocêntrica que reitera a dicotomia submisso-hostil e contempla o indígena como colaborador voluntário no processo de colonização, pela qual até obteve diversas retribuições.³¹

³⁰ A escolha do verbo ‘trabalhar’ é bastante significativa: este conceito tem um sentido diferente para os dois grupos étnicos. “Quando um índio e um não-índio falam em ‘trabalho’, não estão falando da mesma coisa. Existe aí a ‘inter-incompreensão’” (Azambuja 2005, p. 109).

³¹ Como “espelhos e pedaços de tecido” (Gonçalves 2017, p. 174).

O tema da escravidão aparece no fim do texto referido desta forma: “Os europeus tentaram escravizar os nativos, mas eles não aceitavam ser escravos e muitos morriam” (Gonçalves 2017, p. 175). Como nos casos das palavras ‘permitir’ e ‘exigentes’, também o uso do sintagma verbal ‘não aceitavam’ acaba por ser problemático. Efetivamente, o seu significado pode sugerir que a condição de escravidão resultasse de uma decisão voluntária do indivíduo e, ao mesmo tempo, esconde o facto de muitos indígenas se recusarem a colaborar com os colonizadores, até se rebelarem. No entanto, na conclusão do texto, o autor toma uma posição mais próxima da realidade indígena e o respeito da sua história torna-se o foco das últimas linhas; Gonçalves informa da drástica redução do número das povoações nativas e dos seus espaços,³² da luta em defesa dos direitos e também do processo de aculturação da sociedade ocidental.³³ Sendo o texto em questão um produto histórico-informativo, essa dúplici visão era previsível, isto é, no início eurocêntrica e no fim próxima à questão indígena, fiel ao carácter objetivo que a prática do ensino deveria adotar perante a realidade e os eventos. Enfim, como já reparámos no texto “O curumim (antes e agora)”, o indígena é inserido na contemporaneidade e na sociedade extra-aldeia de maneira reduzida e genérica.

O terceiro texto em análise intitula-se “O descobrimento - programa do índio - leitura dramatizada” (Gonçalves 2017, pp. 178-179),³⁴ e configura-se como o primeiro possível diálogo entre os europeus e os nativos do Brasil. O encontro, que se torna desde o princípio uma ocasião de confronto com o Outro, envolve um indígena, cuja identidade é indeterminada, e um colonizador português. Os temas abordados remetem para a história da conquista e propõem numerosos estereótipos de ambas as personagens. A fala do local limita-se a uma lista de perguntas, dirigidas ao português, acerca do destino do seu povo após o processo de colonização. Pelo contrário, o europeu possui o conhecimento completo sobre o futuro do Brasil e responde às questões que lhe são colocadas. Essa divergência de papéis define o europeu como um indivíduo instruído, erudito e detentor de uma sabedoria mais global sobre o mundo, à medida que o indígena demonstra ter um conhecimento limitado, subentendendo uma ignorância estereotipada.³⁵ Contudo, há algumas exceções: o nativo corrige o colonizador acerca do primado do achamento do Brasil, afirmando que foram os espanhóis quem

³² Nessa parte do excerto nomeia-se também o povo Xingu e a sua reserva.

³³ “Muitos já não vivem como os seus antepassados, pois moram na cidade e esqueceram sua cultura” (Gonçalves 2017, p. 175).

³⁴ Anexo 3.

³⁵ “Português - [Indígena] Deixa de ser maluco. Não leu a História do Brasil? Os portugueses descobriram o Brasil” (Gonçalves 2017, p. 178).

chegaram primeiro, ressaltando várias criticidades do Brasil contemporâneo.³⁶

Uma segunda consideração que o diálogo propõe é a relação hierárquica que se fixa entre os dois protagonistas: o europeu despótico e altivo domina o nativo, passivo, pacífico e submetido às imposições do colonizador. Fornecemos a seguir um exemplo:

Português - [...] primeiro, vamos começar o processo de descobrimento, “descobrimo” todo o litoral de vocês; vamos arrancar todo o pau-brasil.

Mas, como recompensa, vamos deixar-lhes o nome: “Brasil”!

Índio - Já entendi. Vocês só não vão nos “descobrir” porque nós já andamos descobertos.

Português - É, depois vamos cobrir vocês de camiseta e de jeans. Mas mais tarde, vocês vão poder andar seminús na praia de Ipanema.

Índio - Menos mal.³⁷ O que mais vocês vão descobrir?

Português - Vamos descobrir a Malta Atlântica e a Floresta Amazônica.

Índio - E onde a gente vai morar sem floresta?

Português - Nós vamos construir pontes. Vocês podem dormir em baixo delas. Ou na reserva do Xingu.³⁸

[...]

Índio - Ah, já entendi. Tudo bem. Pode descobrir a gente! (Gonçalves 2017, pp. 178-179)³⁹

A soberba dos portugueses evidencia-se também pela frase preconceituosa: “Português - Tá pensando que é assim, é? Nós, portugueses, não somos desorganizados como vocês brasileiros” (Gonçalves 2017, p. 178). A figura do indígena é assim unificada dentro do grupo sociocultural brasileiro, mas explicita um cliché generalizante e controvérsido, bastante difundido que pressupõe outro estereótipo, que aflige seja os brasileiros, seja os indígenas, isto é, a preguiça. O português antecipa as fases históricas da colonização com serenidade, quais a exploração da floresta, a escravidão dos povos africanos e a imposição da religião cristã e do vestuário, que suscitam no nativo nem se quer uma emoção; de forma semelhante, os eventos cronologicamente mais recentes relativos à situação sociopolítica do Brasil, como a instituição de entidades e instrumentos governamentais⁴⁰ parecem não impressionar o indígena. Vemos o fragmento:

³⁶ “Índio - O problema vai ser a corrupção, o imposto da renda, as doenças da Europa e o tráfico de drogas” (Gonçalves 2017, p. 179).

³⁷ ““O índio foi vestido”, mas continua ingênuo” (Cunha *et al.* 2017, p. 20).

³⁸ Única referência étnica presente no texto e já mencionada no “O descobrimento do Brasil e os índios brasileiros”.

³⁹ Esta é a frase conclusiva do diálogo.

⁴⁰ “Português - Mas vai ter CPI, CPF, UPA, UPP e FUNAI” (Gonçalves 2017, p. 179). O indígena não comenta a afirmação, evidenciando o seu afastamento do Brasil urbanizado.

Português - E, além disso, nós vamos trazer uma gente muito animada lá da África.

Índio - Eles sabem dançar?

Português - Dançar e cantar muito bem. E além disso, vão descobrir (no bom sentido) a feijoada.

[...]

Índio - Ai é legal. Mas...e nossa festa? Vocês vão acabar com a nossa religião, nossa cultura, nossa tradição.

Português - A gente vai tentar. A gente quer que todo mundo seja cristão.

Índio - E nossas festas, portuguesa? Índio gosta de farra também.

Português - Não esquentar. Nós temos uma festa meio chata, o entrudo, mas os africanos vão dar uma repaginada nela. E, em fevereiro, vocês vão ficar quase uma semana na gandaia.

Índio - Menos mal. (Gonçalves 2017, p. 179)

Este fragmento contém outros estigmas que cristalizam o nativo na sua dimensão histórica e bucólica: ele autodetermina-se principalmente como caçador, pescador, preocupado apenas com os prazeres⁴¹, marcando assim o seu lato mais tribal e simplista, como aponta o europeu. O desequilíbrio entre as personagens é bastante evidente: o português, representa o conhecimento, a ‘verdade’, e afeta de maneira dominante o submisso indígena que parece aceitar a colonização sem reclamar ou reivindicar as próprias posições (imagem do nativo coadjuvante da própria história). O conhecimento limitado do local e o seu empenho na preservação dos prazeres permitem a influência e a mudança da própria cultura e a sua participação na constituição do Brasil de forma exclusiva. No entanto, é outrossim provável que, por trás da fala do português, haja o forte intento do autor de enfatizar alguns traços negativos típicos do colonizador, como a insolência, a ignorância e a ferocidade.

O último texto da nossa análise é “O afoito curumim - O herói Mirim”; (Gonçalves 2017, pp. 230-231),⁴² trata-se de um conto, em terceira pessoa, que relata um episódio da vida de um curumim. O protagonista é uma criança indígena, o Kaluh, da tribo Krahô localizada em proximidade da foz do rio Amazonas. As duas indicações de caráter étnico e geográfico evitam a generalização da figura do indígena e introduzem um sistema linguístico-cultural específico dentro da indistinta pluriculturalidade representada amiúde nos materiais didáticos. O texto contextualiza os Krahôs por várias informações culturais: eram um povo guerreiro⁴³ tinham rituais⁴⁴ e práticas

⁴¹ “Índio - [...] Nós queremos caçar, pescar e namorar as índias; Índio - E nossas festas portuguesa? Índio gosta de farra” (Gonçalves 2017, pp. 178-179).

⁴² Anexo 4. No fim do livro o autor menciona todas as fontes que usou para a redação dos textos.

⁴³ “Por causa das constantes invasões à terra dos Krahôs, havia uma grande movimentação de guerreiros da tribo” (Gonçalves 2017, p. 230).

tradicionais.⁴⁵ Contudo, ao lado desta peculiaridade permanece uma parcial generalização constituída por clichés que se atribuem a todos os indígenas, inclusive os Krahôs, como o tribalismo, a divisão das tarefas entre a mulher, que cuida do local doméstico, e o homem, que alimenta a comunidade com a pesca,⁴⁶ as habilidades no artesanato e nos tratamentos médicos naturais⁴⁷ e a atávica conexão com a natureza.⁴⁸ O autor não delinea o contexto de forma bucólica e pacífica⁴⁹ mas, pelo contrário, evidencia o lado mais hostil da Amazônia e das suas tribos. Seguem alguns exemplos (Gonçalves 2017, p. 231):

- Um som entre as folhagens o fez estremecer: era a onça pintada;
- Lutava contra a onça e o medo;
- Apavorado com o ataque [*da onça*], escalou com desconhecida rapidez a sumaúma. [...] Sabia que eram invasores de suas terras, e pareciam ser da tribo Kayabi,⁵⁰ que tinham por hábito cortar a cabeça de seus inimigos;
- Distraído, não percebeu que uma enorme surucucu estava num galho que tentava galgar. Sentiu o choque e ficou paralisado: fora picado.

Para concluir, o curumim é descrito na sua essência primitiva, exótica e selvagem e não mostra traços de contemporaneidade. Diferentemente dos outros textos, este último não fornece uma representação genérica do indígena; pelo contrário, insere o nativo na sua específica cultura, coloca-o no seu próprio espaço geográfico e social e contextualiza-o nas relações intra e extra-aldeia, descrevendo aspectos da natureza e da cultura indígena de forma menos edulcorada e mais fiel à realidade.

5. Conclusões

Através da nossa análise, mostrámos como a visão do indígena genérico continua uma constante em todos os textos do manual, exceção feita, parcialmente, pelo último conto. Esta imagem baseia-se nas especificidades

⁴⁴“Seu avô lhe contara que todos os índios para tornarem-se guerreiros, precisavam passara por uma prova de coragem, mas só depois que completassem quatorze anos” (Gonçalves 2017, p. 230).

⁴⁵“Todos sabiam que nessa prova o índio será pintado pelas virgens, receberia as rezas do pajé, teria seus olhos vendados pelo cacique e seria levado para seu pai até a parte mais escura da floresta” (Gonçalves 2017, p. 230).

⁴⁶“As índias podiam lavar roupa e levar águas para beber e cozinhar; os índios adoravam banhar-se e pescar no rio” (Gonçalves 2017, p. 230).

⁴⁷“Com galhos e cipós, fez o arco quase do seu tamanho. Depois preparou suas flechas, apontando-as em uma pedra”. “O curandeiro preparou-lhe unguentos e chás para tratar de seu grave ferimento” (Gonçalves 2017, p. 231).

⁴⁸“Havia aprendido não só a imitar o som dos animais como também dar avisos secretos na mata” (Gonçalves 2017, p. 231).

⁴⁹“Mas nem tudo era só paz e tranquilidade, pois muitas tribos viviam em constante combate” (Gonçalves 2017, p. 230).

⁵⁰Outro índice da pluralidade cultural indígena.

tribais atribuídas ao mundo indígena e à sua interrelação com a natureza. São traços comuns a todos os grupos que, às vezes, são associados ao conceito de selvagem, e preservam o seu exotismo; contudo, algumas referências étnicas são apontadas como topónimos e etnónimos.

Ao lado desta visão, permanecem as do ‘objeto’ histórico e do indivíduo ausente da contemporaneidade; além da eventualidade de uma mudança para as grandes cidades, os textos não oferecem representações do indígena no hoje, o que desvirtua o papel do indígena na sociedade brasileira: de facto, ao leitor FH “é negado um conhecimento mais amplo dessa diversidade e da riqueza destes povos na atualidade”.⁵¹ A figura do europeu, representado como detentor do progresso e da potência antepõe-se à do nativo descrito como retrograde e pacífico, na ótica do (des)equilíbrio entre o mundo europeu ‘civilizado’ e o indígena ‘selvagem’. Também o uso de verbos no passado fortalece essa perspectiva histórica e cristaliza o indígena na sua imagem estática e antiga. Esse tipo de representação surge dentro da visão eurocêntrica e etnocêntrica do homem ‘civilizado’, que confina o local à esfera folclorista do Brasil, exilando-o da participação da formação cultural e histórica nacional como também da sua própria evolução social, quer dizer, de ser um efetivo cidadão, ator ativo da e na sociedade. Esta perspectiva hierárquica às vezes é ausente, como vimos no último texto, ou reequilibrada em favor de representações mais realísticas e positivas, como na segunda composição.

Geralmente, o indígena é caracterizado pela sua passividade e submissão (terceiro texto) mas, ao mesmo tempo, pode tornar-se feroz e hostil na preservação das suas terras (segundo texto): essa última pormenorização resulta mais escondida para respeitar à sensibilidade do público. Analogamente, a visão bucólica, na que se inserem os nativos nos primeiros três textos, não permanece no último, onde a perigosidade da floresta e dos seus habitantes são ressaltadas. A mitigação das imagens não deixa transparecer preconceitos e cliché excessivamente negativos, como a animalidade, a ignorância relacionada a não humanidade, a preguiça, o uso das drogas e, sobretudo, à inferioridade, fator que manifesta o respeito que o autor sente relativamente à temática. Efetivamente, *Brasileirinho* testemunha, em forma concisa, as lutas e os esforços realizados pelos nativos na preservação das terras e das próprias comunidades, mencionando também as várias organizações governamentais em matéria de tutela de direitos. Da mesma maneira, devemos ter presente que, na produção de um material didático, as posições e as diretrizes da editora desempenham um papel importante e podem condicionar a seleção e construção das abordagens e das atividades propostas pelo autor. No nosso caso, não sabemos em que medida

⁵¹ (Silva 2010, p. [12]).

essas prescrições agiram na elaboração do produto final. Além disso, esta análise reduz-se a um caso específico e afasta-se do modelo representativo de uma tendência da editoria PLH: por essa razão, o nosso trabalho avançará e procurará coletar um número adequado de dados.

Para reduzir, ou até acabar, com o *continuum* dos estereótipos, o autor dos manuais didáticos deve possuir espírito crítico e ter competências suficientes nos sistemas representadas, para estimular o convívio da diversidade; a este propósito, Orlandi testemunhava a importância de “assumir as diferenças como diferenças e não como desigualdades, isto é, hierarquizar as diferenças porque a referência para a hierarquização é cultural e nela exercemos nosso etnocentrismo” (Orlandi 1996, p. 87 em Azambuja 2005, p. 120). É, portanto, relevante rever as fontes e os dados, reservar um capítulo específico à temática, transmitir informações mediante textos autênticos que encaram problemáticas que o leitor FH e o indígena vivem por partilharem traços da mesma cultura e da sociedade: “formas mais críticas de apresentar os indígenas podem levar os alunos a perceber que existem diferentes representações sobre estes povos”.⁵² Incluir a cultura indígena no leque de temáticas de ensino do português LCH significa discutir posições pedagógicas de valorização da diversidade cultural, no processo de construção da identidade: de facto, o FH e o indígena vivem num sistema linguístico-cultural minoritário que permite reconhecer o Outro na própria alteridade.

Em conclusão, é evidente que a LCH enriquece os próprios destinatários com elementos de uma identidade que não conhecem totalmente, mas com a qual podem sentir-se ligados como descendentes: nesse processo, as representações culturais favorecem a descoberta do Outro e permitem formar indivíduos pluriculturais. A ligação emotiva que o lusodescendente possui com a língua portuguesa é mais visível graças aos input culturais, conseqüente à curiosidade típica dos jovens na descoberta do mundo e na sua auto-percepção como indivíduos.

Nota biográfica: Matteo Migliorelli tem um doutoramento em Filologia, Literatura e Linguística (ssd. L-LIN/09) e tem uma bolsa pós-doutoral no projeto *LEXECON. The Economic Teacher: A transnational and diachronic study of treatises and textbooks of economics (18th to 20th century). Intra- and interlingual corpus-driven and corpusbased analysis with a focus on lexicon and argumentation* no Departamento de Economia e Gestão da Universidade de Pisa. Na mesma instituição, no Departamento de Filologia, Linguística e Literatura, é Professor Auxiliar de Língua e Tradução Portuguesa e Brasileira. As suas pesquisas exploram vários campos filológicos e linguísticos do português, da didática à gramaticografia, da linguística missionária à lexicografia.

⁵² Silva (2010, p. [11]).

Colabora no projeto *Glossário Terminológico da COVID-19* das Universidades de Brasília e Pisa e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. É *socio sostenitore* da AISPEB, e faz parte do grupo de pesquisa do PRA 2022-23 *Ideologie linguistiche e letterature periferiche* do Departamento de Filologia, Literatura e Linguística de Pisa e do conselho editorial da coleção “Atlântica” da Pisa University Press.

Email: matteo.migliorelli@ec.unipi.it

Referências bibliográficas

- Azambuja E.B. 2005, *Olhares e vozes que excluem: estereótipos de índio Karajá*, in Baronas R.L. (ed.), “Identidade cultural e linguagem”, Pontes Editores, Campinas, pp. 107-121.
- Casseb-Galvão V.C. e De Rosa G.L. 2022, *Heranças gramaticais do português brasileiro. Competências sintático-pragmáticas em manutenção*, Cegraf UFG, Goiânia.
- Castellotti V. 2001, *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations*, Collection Dyalang, Rouen.
- Castellotti V. e Moore D. 2002, *Social Representations of Languages and Teaching*, Council of Europe, Strasbourg.
- Chulata K.A. (ed.), *Português como Língua de Herança. Discursos e percursos*, Pensa MultiMedia Editore, Lecce/Rovato.
- Clyne M. 1992, *Pluricentric Languages: Differing Norms in Different Nations*, Mouton de Gruyter, Berlin.
- Coates K.S. 2004, *A global history of indigenous peoples struggle and survival*, Palgrave Macmillan, New York.
- Coracini M.J.R.F. 2009, *Língua e efeitos de estranhamento: modos de (vi)ver o outro*, in “RBLA” 9-2, pp. 475-498.
- Cunha S.R.C., De Sousa I.M.L. e Bastos V.V. 2017, *A representação dos Povos Indígenas em livros didáticos de Língua Portuguesa*, in “Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS” v. 4, n. especial, pp. 10-29.
- Dabène L. 1997, *Les images des langues et leur apprentissage*, in Matthey M. (ed.), “Les langues et leurs images”, IRDP Éditeur, Neuchâtel, pp. 17-23.
- Gonçalves C. 2017, *Brasileirinho: português para crianças e pré-adolescentes*, E.P.U., Rio de Janeiro.
- Hall S. 1997, *The work of representation*, in Hall S. (ed.) “Representation. Cultural representation and cultural signifying practices”, Sage/Open University, London/Thousand Oaks/New Delhi, pp. 13-74.
- Houaiss A. et al. 2009, *Exigente*, in *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, Objetiva, Rio de Janeiro, ad vocem.
- Houaiss A. et al. 2009, *Permitir*, in *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, Objetiva, Rio de Janeiro, ad vocem.
- Jodelet D. 2003, *Les représentations sociales: un domaine en expansion*, in Jodelet D., “Les représentations sociales” 7, PUF, Paris, pp. 45-78.
- Leffa V. J. 2016, *Língua estrangeira. Ensino de aprendizagem*, Educat, Pelotas.
- Luiz M.J.L. e Simão N.V. 2021, *Uma leitura discursivo-ecológica de estereótipos brasileiros*, in Chulata K.A. e Casseb-Galvão V.C. (eds.), “Língua de herança em incursões teórico-descritivas”, Pensa MultiMedia Editores, Lecce, pp. 53-68.
- Maiosonneuve J. 1997, *Opiniões e estereótipos*, in Maiosonneuve J., “Introdução à psicossociologia”, Edusp, São Paulo, pp. 110-125.
- Melo-Pfeifer S. 2014, “O que significa ter raízes portuguesas, hoje?": perspectivas de adolescentes e jovens lusodescendentes na Alemanha. Texto da plenária do congresso PT-ID “Identidades e imagens – posições e visões”, Colonia, 12-14 março de 2014.

- Mendes E. 2015a, *Ensino e formação dos professores de português como Língua de Herança (PLH): revisitando ideias, projetando ações*, in Chulata K.A. (ed.), “Português como Língua de Herança. Discursos e percursos”, Pensa MultiMedia Editore, Lecce/Rovato, pp. 79-100.
- Mendes E. 2015b, *A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2*, in “Revista EntreLínguas” v. 1, n. 2, jul./dez. 2015, pp. 203-221.
- Migliorelli M. 2021, *Os componentes culturais na seleção do léxico para os materiais didáticos de POLH: estudo de caso*, in Lira C., Souza O.A.L. e Lupetti M. (eds.), “O POLH na Europa: português como língua de herança”, v. III, Sagarana Editora, Lisboa, pp. 157-169.
- Migliorelli M. 2022, *Português língua de herança: alcune riflessioni relative alla componente identitaria degli apprendenti*, in Casadei A., Foschi M. e Liverani P., (eds.) “Espressioni poetiche dell’identità”, Pisa University Press, Pisa, pp. 437-451.
- Moore D. 2001, *Les représentations des langues et de leur apprentissage: itinéraires théoriques et méthodologiques*, in Moore D. (ed.), “Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes”, Didier, Paris, pp. 7-22.
- Pereira A.C.B., Costa L.A.I. e Souza J.T. 2015, *A imagem do índio através do tempo no Brasil*, in Silva P.R., Silva P.M.A.F. e Martins F.J. (eds.), “Lutas, experiências e debates na América latina: Anais das IV Jornadas Internacionais de Problemas Latino-Americanos”, Imago Mundi / PPG - IELA UNILA, Foz do Iguaçu.
- Ribeiro D. 2017, *Os índios e a civilização - A integração dos Indígenas no Brasil Moderno*, Global, São Paulo.
- Rocha E.P.G. 1984, *Um índio didático: notas para um estudo de representações*, Brasiliense, São Paulo.
- Rocha E.P.G. 1985, *O que é Etnocentrismo*, Editora Brasiliense, São Paulo.
- Santiago L.A.S. 2007, *As sociedades indígenas no entrecruzamento do prescrito e do vivido na cultura escolar*, Dissertação de Mestre em Educação: História, Política e Educação, Florianópolis.
- Silva A.L. e Grupioni L.D.B. 1995, *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. 1ª ed., MEC/MARI/UNESCO, Brasília.
- Silva T.D. 2010, *A representação dos indígenas nos livros didáticos e a transformação dos papéis da mulher indígena*, in “O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense”, I, Governo do Estado-Secretaria da Educação, Paraná, pp. [1-21].
- Souza A.L.O. 2020, *O Português como Língua de Herança em Florença: Línguas e identidades em movimento*, In Souza A. e Ortiz Alvarez M.L. (eds.), “Português como Língua de Herança – uma disciplina que se estabelece”, Pontes Editores, Campinas, pp.181-206.
- Valdés G. 2005, *Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized?*, in “The Modern Language Journal” 89(3), pp. 410–426.
- Van Deusen-Scholl N. 2003, *Towards a Definition of Heritage Language: Sociopolitical and Pedagogical Considerations*, in “Journal of Language, Identity, and Education” 2-3, pp. 211-230.

Anexos

O CURUMIM (ANTES E AGORA)

Era uma vez um curumim (marinheiro indígena) que se chamava Tupiáçir. Um dia, chegou à sua aldeia, no interior da Amazônia, um grupo de médicos enviados pelo Governo para tratar de alguns índios que estavam muito doentes. Um casal de médicos encantou-se com a simpatia e esportividade de Tupiáçir e resolveu levá-lo para a cidade grande. O cacique consultou os sábios da tribo e resolveu deixar o curumim morar por uns tempos na cidade.

31. Complete o quadro com as atividades típicas de uma cidade grande.

Vida na Amazônia	Vida na cidade grande
Moradia: oca perto do rio.	
Hora de acordar: com os primeiros raios de sol.	
Manhã: pegar água e lavar roupa e louça com a mão.	
Brincar com outros curumims no rio.	
Ajudar sua mãe a carregar a louça do rio para casa.	
Ajudar os adultos a mexer o mingau de tapioca.	
Alimentar animais de dentro da oca.	
Tarde: Voltar para o rio para ajudar sua mãe a carregar a louça.	
Fazer pequenos arco e flechas e brincar com seus amigos de caçar na floresta.	
Sair para pescar com seu pai.	
Jogar peteca com os outros curumims.	
Noite: Ouvir histórias contadas pelos mais velhos.	
Brincar com sua avó.	
Dormir.	

140
CENTO E QUARENTA

Anexo 1

(Fonte: Gonçalves C. 2017, *Brasileirinho: português para crianças e pré-adolescentes*, E.P.U., Rio de Janeiro, p. 140)

O DESCOBRIMENTO DO BRASIL E OS ÍNDIOS BRASILEIROS

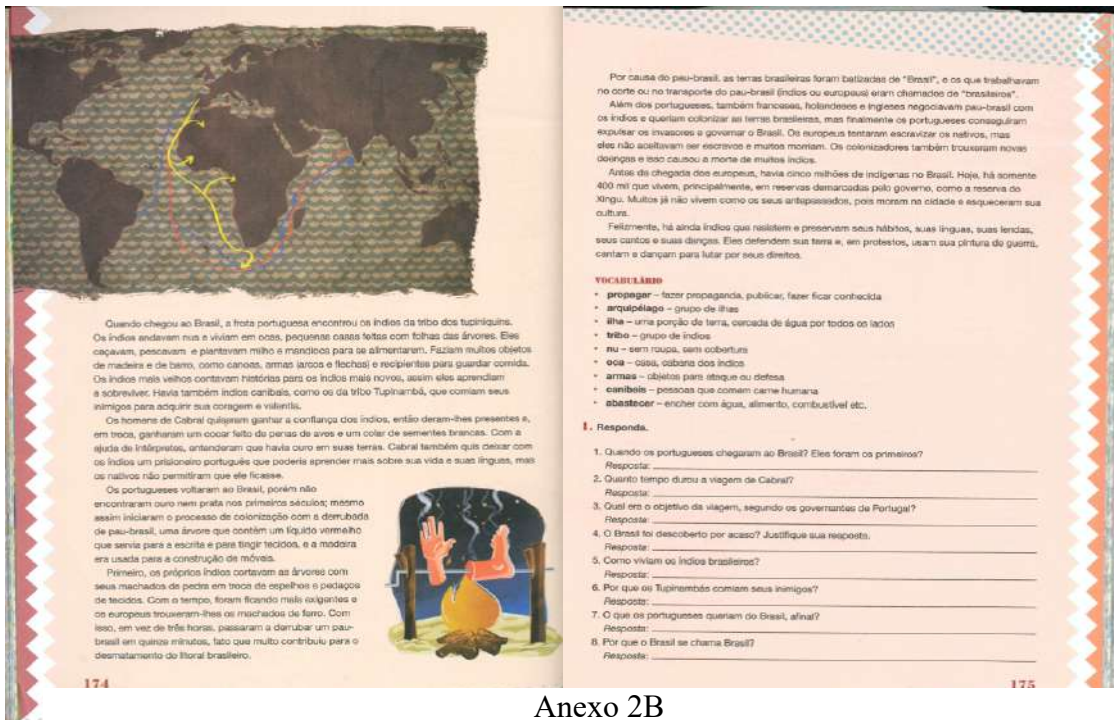
Os portugueses chegaram ao Brasil no dia 22 de abril de 1500, depois de 43 dias de viagem atravessando o Oceano Atlântico. A frota comandada por Pedro Álvares Cabral era composta por treze navios, sendo três caravelas, nove naus e uma naveta com alimentos. Uma das naus se perdeu no caminho e nunca mais foi encontrada. Os marinheiros pensaram que a nau tinha sido devorada por monstros marinhos.

O rei de Portugal dizia que o objetivo da viagem era propagar o cristianismo e vender e comprar produtos da Índia. Mais tarde, os comandantes portugueses disseram que estavam a caminho da Índia, mas, com a mudança dos ventos, saíram da rota e chegaram ao Brasil por acaso. No entanto, há historiadores que dizem que Cabral já sabia que chegaria às terras brasileiras, pois ele não parou nas Ilhas Canárias nem no arquipélago de Cabo Verde, parada obrigatória para abastecer os navios de água, pois sabia que poderia fazer isso no Brasil.

Os portugueses também disseram que foram os primeiros europeus a chegar ao Brasil, mas também há provas de que a frota do espanhol Vicente Pinzón tinha chegado ao Brasil três meses antes de Cabral.

Anexo 2A

(Fonte: Gonçalves C. 2017, *Brasileirinho: português para crianças e pré-adolescentes*, E.P.U., Rio de Janeiro, p. 173).



Anexo 2B

(Fonte: Gonçalves C. 2017, *Brasileirinho: português para crianças e pré-adolescentes*, E.P.U., Rio de Janeiro, pp. 174-175).



Anexo 3

(Fonte: Gonçalves C. 2017, *Brasileirinho: português para crianças e pré-adolescentes*, E.P.U., Rio de Janeiro, pp. 174-175).

32. Observe as frases a seguir (provérbios e morals de fábulas) e invente uma história que combine. (Em dupla)

- Os preguiçosos caíram o que mereciam.
- Em terra de cego quem tem um olho é rei.
- Quem ama o feio bonito lhe parece.
- Devegar-se vai ao longe.
- Antes tarde do que nunca.
- Mais vale um pássaro na mão que dois voando.
- Outros

O AFOITO CURUMIM – O HERÓI MURIM

Há muitos anos, antes de o Brasil ser chamado de Brasil, vivia numa tribo Krahô um curumim esperto, curioso e astuto de nome Kaluh. Sua tribo ficava muito perto da foz do rio Amazonas. Assim, as índias podiam lavar roupa e levar água para beber e cozinhar; os índios adoravam banhar-se e pescar no rio mesmo os curumim inventavam inúmeras brincadeiras e ficavam até tarde em suas águas.

Mas nem tudo era só paz e tranquilidade, pois muitas tribos viviam em constante combate, ou para matar inimigos e ficar com seus poderes, ou para tomar suas terras mais perto do rio. Por causa das constantes invasões à terra dos Krahô, havia uma grande movimentação de guerreiros da tribo.

Os curumim viam os índios pintados e armados para a defesa de seu território. E Kaluh, de apenas nove anos, já se pintava como um guerreiro e acompanhava os mais velhos quando saíam para seus exercícios de guerra. Gostava de imitar seu movimento e sua fala.

Seu sonho era ser um guerreiro como seu pai, mas seu avô lhe contara que todos os índios, para tornarem-se guerreiros, precisavam passar por uma prova de coragem, mas só depois que completassem quatorze anos.

Todos sabiam que nessa prova o índio seria pintado pelas virgens, receberia um arco do pajé, teria seus olhos vendados pelo cacique e seria levado por seu pai até a parte mais escura da floresta. Teria que passar a noite sozinho no meio da mata, fazer uma arma para defender-se e voltar com uma caça para a tribo. Os índios que não conseguiram passar por essa prova, normalmente, morriam na floresta, e eram festejados em sua tribo por terem dado sua vida pelos seus.

Ao pôr do sol de uma bela tarde, na pressa de tornar-se um guerreiro, Kaluh pediu a Neja, uma indiazinha por quem já era apaixonado, para fazer-lhe uma pintura de guerreiro com unzum.

Depois, foi até seus amigos e pediu-lhes que rezassem por ele, que lhe vendassem os olhos e o guiassem até o caminho do sumáima, a árvore da grande sombra.

Kaluh embrenhou-se na mata. Sem nada ver, foi cambalhando em direção ao coração da noite entre galhos e espinhos. Ouvia a floresta do fim da tarde e a acomodação dos pássaros que davam lugar às orlações da escuridão.

Na verdade, tropeçou e caiu várias vezes, e seu corpo de merino já estava bem amarrado pelas garras do espírito da floresta. Depois de horas e horas, sentiu que tinha chegado à árvore mais alta e frondosa da região, e seu coraçãozinho batia mais forte que o tambor de sua tribo.

Tirou a venda. Sentiu medo. Sentiu medo do que não via.

Com pena do merino, Tupá, que a tudo assistia, iluminou a Lua, assim Kaluh pôde iniciar a confecção de seu arco. Isso o distraiu e deu-lhe coragem. Com galhos e cipós, fez o arco quase de seu tamanho. Depois preparou suas flechas, apontando-as em uma pedra.

Muitos animais noturnos moviam-se à sua volta em busca do alimento; mas um som entre as folhagens o fez estremecer: era a onça pintada. Sentiu sua presença. Muitos em sua aldeia diziam que ela não atacava seres humanos, porém outros diziam que quando estavam famintos ou quando queriam alimentar seus filhotes, tornavam-se perigosíssimos.

Kaluh colocou, tremulo, uma flecha no arco. Desejou que seu pai aparecesse para socorrê-lo, mas sabia que era tarde. Talvez fosse festejado em sua tribo por ter dado sua vida por seu povo. O animal tornou-se silencioso. Isso podia significar que tinha sentido seu cheiro, ouvido sua respiração e que caminhava lentamente para prender o seu bote mortífero. Sentiu a uma escuridão e que caminhava lentamente para prender o seu bote mortífero. Sentiu a uma escuridão e que caminhava lentamente para prender o seu bote mortífero. Sentiu a uma escuridão e que caminhava lentamente para prender o seu bote mortífero.

A onça surgiu frente à sua frente. Enorme, ruidosa. Sua flecha voou para o alto, sem rumo. O bote foi certeiro, e a fera ainda chegou a tocar-lhe o corpo, mas logo afastou-se apressada com um animal preso em suas poderosas mandíbulas. Era um roedor grande, talvez uma capivara. Foi tudo muito rápido.

Aprovado com o ataque, escalou com desconhecida rapidez a sumáima. Bem de cima, acompanhou a corrida do animal em direção à sua toca. Foi quando ouviu vozes que pareciam assustadas com o enorme felino que passava em disparada. Não entendeu as palavras, mas sabia que eram invasores de suas terras, e pareciam ser da tribo Keytibi, que tinham por hábito cortar a cabeça de seus inimigos.

Anda do alto da sumáima, pôde ver os guerreiros de sua tribo que se aproximavam pelo outro lado da floresta, seguramente, à sua procura. Distrato, não percebeu que uma enorme surucucu estava num galho que tentava galgar. Sentiu o choque e ficou paralisado: fora picado. A dor era intensa, mas tinha que resistir.

De tanto acompanhar os movimentos dos guerreiros, havia aprendido não só a imitar o som dos animais como também a dar alguns sinais na mata. Assim, com os gritos e assobios, alertou sua tribo sobre os invasores. De cima da árvore da noite, Kaluh assistiu à brava luta de sua tribo, liderada por seu pai, contra os inimigos.

Ao amanhecer, o curumim, com febre, foi levado no colo de seu pai e arideia. O curandeiro preparou-lhe unguentos e chás para tratar de seu grave ferimento. Do lado de fora da oca, Neja, o pai e a mãe de Kaluh estavam tristes e preocupados com o estado do pequeno herói.

33. Resposta.

Conversa com os participantes.

- Onde a história se passa? Descreva o local.
- Como são os personagens da história?
- Há uma diferença nas famílias dos homens e das mulheres? Comente.
- Tir que os índios da tribo de Kaluh viviam preparando-se para um confronto?
- Para tornarem-se guerreiros, os índios precisavam passar a noite na floresta. O que você imagina que acontecia com os índios que não voltavam?

Anexo 4

(Fonte: Gonçalves C. 2017, *Brasileirinho: português para crianças e pré-adolescentes*, E.P.U., Rio de Janeiro, pp. 230-231).