



## REPRESENTAÇÃO SOCIODISCURSIVA NO CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.645/2008 NA CIDADE DE ALTAMIRA-PARÁ<sup>1</sup>

*Nelivaldo Cardoso Santana<sup>2</sup>*

*Universidade Federal do Pará, UFPA, Faculdade de Letras, Altamira, PA, Brasil*

*Carolina Cardoso Pereira<sup>3</sup>*

*Secretaria Municipal de Educação, SEDUC, Senador José Porfírio, PA, Brasil*

**Resumo:** O presente artigo analisa a representação sociodiscursiva de doze professores/as a respeito do indígena brasileiro no contexto de implementação da lei 11.645/2008 nas escolas públicas na cidade de Altamira-Pará. Para interpretação dos dados empíricos usamos as abordagens teórico-metodológicas da Análise de Discurso Crítica - ADC, de Norman Fairclough (2016), e da Representação dos Atores sociais, de Theo Van Leeuwen (1997). Os resultados apontam que o processo de implementação da lei em tela, nos estabelecimentos de ensino, se configura como um grave problema de política pública na educação, tendo, inclusive, efeitos sobre os modos como os professores representam os indígenas.

**Palavras-Chave:** Lei 11.645/2008; Povos Indígenas; Professor/a; Análise de Discurso Crítica.

### SOCIO-DISCURSIVE REPRESENTATION IN THE CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION OF LAW 11.645/2008 IN THE CITY ALTAMIRA-PARÁ

**Abstract:** An analysis of the socio-discursive representations of twelve teachers about the Brazilian indigenous in the context of the implementation of law 11.645/2008 at public schools in Altamira-Pará is presented in this article. Our interpretation of the empirical data was based on Norman Fairclough's Critical Discourse Analysis (CDA) (2016) and Theo Van Leeuwen's Representation of Social Actors (1997). The results indicate that the process of implementing the law in question, within teaching-learning

---

<sup>1</sup> Este texto resulta do desdobramento do trabalho monográfico de Carolina Cardoso Pereira, defendido em 2021.

<sup>2</sup> Professor na Faculdade de Letras Dalcídio Jurandir, Universidade Federal do Pará (UFPA), Altamira. Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: [neliosc@ufpa.br](mailto:neliosc@ufpa.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9039-4589>

<sup>3</sup> Professora da rede municipal de ensino de Senador José Porfírio (SEDUC-SJP). Graduanda do Curso de Letras-Português, Faculdade de Letras Dalcídio Jurandir, Universidade Federal do Pará (UFPA), Altamira. E-mail: [carolpereiracardoso@gmail.com](mailto:carolpereiracardoso@gmail.com) ; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6316-7324>

institutions, is configured as a serious problem of public policy in education, even having effects on the ways through which teachers represent indigenous people.

**Keywords:** Law 11.645/2008; Indigenous Peoples; Teacher; Critical Discourse Analysis.

### REPRESENTACIÓN SOCIO-DISCURSIVA EN EL MARCO DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA LEY 11.645/2008 EN LA CIUDAD DE ALTAMIRA-PARÁ

**Resumen:** En este artículo se presenta un análisis de las representaciones sociodiscursivas de doce profesores sobre los indígenas brasileños en el contexto de la implementación de la ley 11.645/2008 en las escuelas públicas de Altamira-Pará. Nuestra interpretación de los datos empíricos se basó en el Análisis crítico del discurso (CDA) de Norman Fairclough (2016) y la Representación de los actores sociales de Theo Van Leeuwen (1997). Los resultados indican que el proceso de implementación de la ley en mención, al interior de las instituciones de enseñanza-aprendizaje, se configura como un grave problema de política pública en educación, llegando incluso a tener efectos en las formas en que los docentes representan a los indígenas.

**Palabras-clave:** Ley 11.645/2008; Gente indígena; Maestro/a; Análisis crítico del discurso.

### REPRÉSENTATION SOCIO-DISCURSIVE DANS LE CONTEXTE DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA LOI 11.645/2008 DANS LA VILLE D'ALTAMIRA-PARÁ

**Résumé:** Une analyse des représentations socio-discursives de douze enseignants sur les indigènes brésiliens dans le contexte de la mise en œuvre de la loi 11.645/2008 dans les écoles publiques d'Altamira-Pará est présentée dans cet article. Notre interprétation des données empiriques s'est appuyée sur la Critical Discourse Analysis (CDA) de Norman Fairclough (2016) et sur la Représentation des acteurs sociaux de Theo Van Leeuwen (1997). Les résultats indiquent que le processus de mise en œuvre de la loi en question, au sein des établissements d'enseignement et d'apprentissage, est configuré comme un grave problème de politique publique en matière d'éducation, ayant même des effets sur la manière dont les enseignants représentent les peuples autochtones.

**Mots-clés:** Loi 11.645/2008 ; Populations Indigènes; Enseignant/e; Analyse Critique du Discours.

### INTRODUÇÃO

As leis do Estado, de modo geral, possuem basicamente dois momentos distintos, a saber: o momento de elaboração dos textos nas casas legislativas e o momento de implementação nas instâncias da administração pública. O segundo momento dependendo da maneira como for executado pode falsear o processo de implementação da lei. No entanto, nos estabelecimentos de ensino, as legislações, especialmente a ligada



à temática indígena, têm sido tratadas como elementos de obrigação institucional sem qualquer preparação didático-pedagógicas aos/as professores/as.

Olhando para essas questões, neste trabalho, analisamos as representações sociodiscursivas que professores/as fazem do indígenas brasileiro no contexto de implementação da Lei 11.645/2008 nos estabelecimentos públicos de ensino na cidade de Altamira-PA. A aludida lei criada no ano de 2008 – alterou a Lei 9.393/1996 e modificou a Lei 10.639/2003 – estabelece as diretrizes e bases para a obrigatoriedade do ensino da “história e cultura afro-brasileira e indígena” nos estabelecimentos de ensino da educação básica brasileira. Considerada por especialistas e membros do movimento indígena uma grande conquista legislativa dos povos indígenas do Brasil. Ao mesmo tempo, a criação da lei por si só não assegura o cumprimento dos instrumentos jurídicos, entendemos que diferentes debates (de naturezas popular, acadêmico e pedagógico) são necessários para tornar a implementação dos instrumentos jurídicos mais eficientes, tanto nas secretarias municipais e estaduais de educação, quanto nos estabelecimentos de ensino-aprendizagem (BOBBIO, 2004; BARROSO, 2012).

As ideias iniciais desta proposta de estudo, para efeito de marcação temporal, surgiram durante o período em que realizamos as atividades do Projeto de Extensão PIBEX-UFPA/2017-2018/Portaria 154/2017 (Programa Institucional de Bolsas de Extensão da Universidade Federal do Pará), cujo objetivo foi realizar grupos de estudos e oficinas acerca da interculturalidade indígena no etnoterritório do Médio Xingu. À época, realizamos oficinas pedagógicas com professores/as da educação básica – Ensino Fundamental – em algumas escolas públicas da cidade Altamira, tratando da implementação da Lei 11.645/2008. Durante as oficinas constatamos que a maioria dos/as professores/as tinha pouca ou nenhuma familiaridade com a temática indígena.

Para tratar das questões indicadas como objetivo deste trabalho, utilizaremos o referencial de abordagem teórico-metodológico da Análise de Discurso Crítica – doravante ADC –, sob a orientação bibliográfica de Norma Fairclough (2016), Viviane Ramalho e Viviane de Melo Resende (2011) e Viviane Resende (2012) associada à abordagem de Representação dos Atores Sociais, de Theo van Leeuwen (2008). A partir da associação das abordagens acima, analisamos os discursos de professores/as buscando lançar luz sobre a representação sociodiscursiva da imagem de estudantes indígenas no contexto de implantação da lei que estabelece a obrigatoriedade jurídica para o ensino da cultura e das línguas indígenas.



O presente texto está organizado em cinco partes: na primeira, tratamos das abordagens teórico-metodológicas que orientam as análises; adiante, na segunda parte, tratamos dos marcos jurídicos para as diretrizes e bases do ensino da cultura e das línguas indígenas; na terceira parte, apresentamos a análise discursiva-crítica como enfoque para as representações sociais que os/as professores/as fazem acerca da imagem dos indígenas no contexto de implementação da Lei 11.645/2008. Por fim, tecemos algumas considerações finais.

## METODOLOGIA

A análise dos dados foi realizada com base no método qualitativo. A pesquisa qualitativa, segundo Bauer e Gaskell (2008), tem se mostrado mais apropriada para interpretação da realidade social, especialmente, em se tratando de práticas sociodiscursivas. O *corpus* desta pesquisa é constituído de doze entrevistas com professores/as de escolas públicas na cidade de Altamira-Pará, os quais atuam em turmas do Ensino Fundamental Maior e Ensino Médio, em diferentes áreas do conhecimento.

Devido a crise sanitária de Covid-19 que acomete o Brasil a partir do ano de 2020, seguindo as recomendações da Organização Mundial da Saúde- OMS, Ministério da Saúde e protocolos estaduais e municipais, as entrevistas foram realizadas via plataforma *Google Meet*, com aplicação de um formulário como instrumento de obtenção dos dados. Utilizamos o modelo de entrevista semiestruturada. O tempo de cada entrevista durou em média 60 minutos.

## PERSPECTIVAS DA ADC PARA ABORDAGENS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS INDÍGENAS

Nas últimas décadas, o desenvolvimento dos estudos linguísticos tem demonstrado novas possibilidades de estudo da linguagem que ultrapassam a linha dos elementos puramente linguísticos. Entre essas novas possibilidades de abordagens e de pesquisa, no campo da linguagem, destaca-se a Análise de Discurso Crítica - ADC -, que se ocupa, podemos assim dizer, em interpretar os fenômenos sociodiscursivos a partir de situações específicas de fala.

A abordagem teórico-metodológica de Norman Fairclough trata dos fenômenos linguístico-discursivos, sob o rótulo de Análise de Discurso Textualmente Orientada - ADTO - na interface com outra teoria, o Realismo Crítico. Essa dupla articulação possibilita que as pesquisas no campo da linguagem sejam realizadas levando em consideração o funcionamento da sociedade e a linguagem em ação, em movimento (BARROS, 2018, FAIRCLOUGH, 2016; RESENDE, 2012).

O modelo de análise faircloughiano pode se somar a outros modelos do campo discursivo, neste trabalho, o somamos à Teoria das Representações dos Atores Sociais, de Theo van Leeuwen. Os estudos de base discursiva crítica, tradicionalmente, abordam problemas de caráter social e político, trata-se de um campo de investigação que além de interpretar os problemas aponta, também, para prováveis soluções.

A ADC enquanto ferramenta de análise é considerada pelos especialistas da área apropriada para interpretações linguístico-discursivas de problemas sociais, que afetam as populações em diferentes parte do planeta. No Brasil, pesquisadores/as a usam para análise de problemas sociais em nível micro e macro, para melhor compreensão dessas perspectivas conferir os estudos de Viviane Resende (2012), de Lucineudo Irineu (2013) e de Elizabeth Magalhães (2017), para citar alguns exemplos<sup>4</sup>.

Para a ADC importa o estudo da linguagem em uso. Significa dizer que interessam as ações linguísticas que os falantes realizam no interior das práticas sociais, onde de fato ocorrem os embates entre as pessoas, entre as instituições de caráter público ou privado (RESENDE, 2012; FAIRCLOUGH, 2016). É durante a ação linguística dos falantes que são inferidos e produzidos os efeitos de sentidos, que afetam a própria linguagem e os falantes. Por outro lado, o grande desafio da ADC, enquanto abordagem teórico-metodológica, tem sido definir a linguagem como objeto de análise sob perspectivas específicas a partir do interesse do pesquisador e da natureza do problema social (BRANDÃO, 2012).

Os pesquisadores do campo sociodiscursivo se reconhecem por adotarem o ramo da análise linguística que se concentra na relação dialética dos aspectos linguísticos e sociais. De acordo com a perspectiva teórico-metodológica da ADC, a língua enquanto elemento para interpretação dos fenômenos sociais é indissociável daquele que a fala, daquele que a usa em condições reais, específicas e objetivas de comunicação, o falante.

---

<sup>4</sup> (ver. ARAÚJO e SOUSA, 2020; ALVES ARAÚJO, 2018; ARAÚJO, 2019).



No âmbito da ADC, as interpretações a respeito dos fenômenos linguísticos são elaboradas a partir dos pressupostos da ADC – enquanto ciência linguística – e dos arranjos teórico-metodológicos com outras áreas do conhecimento cujo interesse de abordagem tenham a linguagem em seus horizontes.

Para a ADC a língua é um artefato social em que os falantes agem, interagem e atuam sobre o ato de dizer estabelecendo sentidos. Estes, por sua vez, criam novos fenômenos sociais. É por meio desse dispositivo que as/os professoras/es, no contexto desta pesquisa, representam sociodiscursivamente os estudantes indígenas ao mesmo tempo em que implementam a lei 11.645/2008. Os embates entre os discursos levam os/as professores/as a assumirem distintas atitudes profissionais, sociais, políticas e linguísticas. Daí, podemos afirmar, que os/as professores/as não apenas didatizam as diretrizes da legislação, mas as tensionam em suas práticas docentes. Isto é, os professores desenvolvem estratégias discursivas a partir de suas práticas em sala de aula para dizer o que não está explícito ou não foi dito na legislação específica a respeito do estudante indígenas na sociedade contemporânea.

Noutros termos, por meio do sistema discursivo disponível, o falante cria imagens por meio de um sistema complexo de signos linguísticos. As representações, grosso modo, são resultantes de ações que os/as falantes realizem no interior de redes de interrelações do sistema linguístico através de aspectos lexicais, gramaticais e figuras de linguagem. Segundo os estudos de van Leeuwen (1997), as representações dos atores sociais podem ser por exclusão ou inclusão.

Em linhas gerais, são incluídas aquelas representações cujo atores sociais apresentam força de expressão política. Nesse tipo de representação não precisa necessariamente coexistir força de relação entre o que se diz dos atores sociais e os papéis que exercem (VAN LEEUWEN, 1997). Nos estudos em ADC, através da análise das escolhas lexicais ou das estratégias discursivas utilizadas em determinados textos o/a analista consegue identificar o grau e as características da representação social do sujeito.

Em seus estudos, van Leeuwen (1997) apresenta uma breve lista das maneiras como a inclusão pode se aparecer nos discursos: ativação, passivação, circunstacialização, possessivação, personalização, impersonalização, genericização, especificação, assimilação, associação, dissociação, indeterminação, diferenciação, nomeação, categorização e sobredeterminação. Resende (2012), ao estudar “representação discursiva de pessoas em situação de rua”, afirma que os atores sociais



podem ser ativos (ativados) ou passivos (passivados). Nos termos da autora: “Na *ativação*, são representados como forças dinâmicas numa atividade. A ativação de atores sociais pode se realizar de maneira clara, por meio dos papéis gramaticais participantes em estruturas transitivas” (RESENDE, 1997, p. 445)

No interior dos discursos, os sujeitos sociais podem ser excluídos por dois mecanismos: supressão ou encobrimento. No primeiro caso não há qualquer referência aos atores sociais ao longo do discurso, as estratégias discursivas para realizar a supressão pode se dar através dos seguintes meios: apagamento do agente da passiva; das orações infinitas que funcionam como participante gramatical; da nominalização de processos discursivos que permitem a supressão dos atores sociais. O encobrimento, se assim podemos dizer, trata-se de uma exclusão sutil. Nela, os atores sociais podem não ser mencionados numa parte do discurso, mas podem aparecer em outra, podendo ser alcançado por meio elipse em orações infinitas ou coordenadas. Noutros termos, o encobrimento ocorre quando os atores sociais são lançados para o segundo plano dos discursos.

No âmbito do estudo das representações dos atores sociais, Votre (2019) nos ajuda a entender que a ADC, enquanto abordagem da ciência da linguagem, pode servir de aparato teórico-metodológico para os mais variados temas no domínio discursivo-linguístico e/ou no âmbito dos fenômenos sociais. Entre eles, o estudo da RAS de professores/as no contexto de implantação de instrumentos normativos.

Independente do tema de interesse do analista de discurso, a principal tarefa dele será interpretar os sentidos discursivos das representações dos atores sociais. Os discursos não são os significados que estão na superfície da escrita: os significados do dito e do não dito é tarefa carregada de critérios e de rigor científico. Por isso, as interpretações não podem ser simplesmente o que analista pensa sobre dado tema, elas são guiadas, basicamente, por uma tríade: a gramática da língua, os aspectos sociais e os fatores históricos dos interlocutores implicados na cena comunicativa (BRANDÃO, 2012; ORLANDI, 2017; RUTH, 2017; VOTRE, 2019).

Como parte dos critérios usados pelo analista de discurso, na ADC, encontram-se alguns conceitos que possibilitam o balizamento da tarefa de análise da noção de sujeito, de língua, de ideologia. Isso não significa que o estudioso seja compelido a usar (apenas) essas concepções. Parafraseando Ferdinand de Saussure, será o olhar do



pesquisador quem definirá quais conceitos e categorias de análise serão usados na pesquisa.

Lembramos que os recortes empíricos são realizados à luz dos conceitos que definem o aporte teórico-metodológico da ADC. As interpretações dos dados se dão à luz dos conceitos com os quais opera o/a analista de discurso. Olhando para essa questão, portanto, definimos que as práticas sociodiscursivas dos professores podem nos ajudar a entender como são representados indígenas nos ambientes escolares em que esses professores atuam.

Para encerrar esta seção, entendemos que as representações que os professores fazem de seu objeto de ensino-aprendizagem são marcadas pelos efeitos de sentidos dos discursos, podendo ser notadas na concretude desses discursos, os textos. Aquele talvez seja um dos conceitos mais caros à ADC, porque os efeitos de sentido são produzidos a partir da relação dialética do contexto social, da ideologia e da história do falante e sobre o que é dito. Percebe-se que para a ADC na interpretação de um fenômeno discursivo, outros fenômenos serão implicados nas análises, assim podemos pensar que em nossas análises estão entrecruzadas interpretações da representação dos discursos dos/as professores/as, quem são eles e o que dizem sobre o ensino de línguas indígenas.

### **A LEI 11.645/2008: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS INDÍGENAS**

Para as reflexões, neste tópico, utilizaremos os trabalhos dos pesquisadores Silva e Grupioni (1995), Luciano (2006) Potiguara (2012), Goularte & Melo (2013) e Santiago (2015), bem como o conteúdo das leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008. Os/as autores/as aqui citados, de modo geral, ressaltam os obstáculos que as redes de ensino público encontram para a implementação da lei 11.645/2008 nos estabelecimentos de ensino a partir das diferentes etapas (formação continuada, planejamento, plano de aula, projeto escolar etc.) que organizam o fazer de sala de aula.

Esses trabalhos revelam, em certa medida, que os/as professores/as da educação básica que atuam em escolas urbanas dispõem de pouco (ou nenhum) conhecimento teórico e didático-pedagógico sobre os processos de ensino-aprendizagem de língua indígena para estudantes não-indígenas nas escolas urbanas. Então, a partir desta observação, fazemos a seguinte pergunta: por que os não-indígenas estudariam a língua

e outros aspectos da cultura indígena? Podemos afirmar, que entre os não-indígenas perduram inúmeros estereótipos a respeito da imagem do indígena brasileiro, de modo que os processos de ensino-aprendizagem da língua e da cultura dos povos indígenas em sala ajudariam na dissipação dos estereótipos e na superação de outros preconceitos.

Por outro lado, tanto as conclusões dos pesquisadores mencionados quanto as observações em campo nos mostraram um cenário em que mesmo durante as aulas, em escolas da educação básica, alguns estereótipos ou preconceitos são reproduzidos pela prática de alguns/mas professores/as: por exemplo, a referência nominativa “índios” aos povos indígenas brasileiros sem qualquer referência aos termos toponímicos e antroponímicos que envolvem os povos originários. Outro exemplo que notamos é quanto à representação semântica de que todas as aldeias indígenas são feitas de casas de palha, distribuídas em círculo.

Com efeito, enquanto modo de perscrutar esses estereótipos, introduzimos a seguinte pergunta: como essas concepções a respeito dos indígenas ganharam espaço na sociedade brasileira? Podemos arriscar algumas respostas: quando os colonizadores europeus chegaram à América encontraram povos originários do território e como rumavam às Índias acreditaram que seriam os povos daquela região (LUCIANO, 2006) e, assim, os denominaram. A inadequação nominativa não parou por aí, surgiram termos genéricos (índios e tribos) e pejorativos (preguiçosos, do mato, selvagem, atrasado, canibal, bugre). Essa breve descrição demonstra que o indígena brasileiro foi, inicialmente, um antropônimo dado pelo imigrante.

Sobre as línguas indígenas, o sujeito exógeno a “batizou” de gíria ou dialeto os quais passaram a ser usados pelos próprios indígenas (LAGARES, 2018). De modo geral, os efeitos negativos sobre os nomes de referência indígena foram, ao longo da história da sociedade brasileira, incorporados aos discursos marcados por preconceitos. Diante desses fatos, consideramos que os preconceitos linguísticos em torno da imagem do indígena brasileiro se assentaram a partir da pressão ideológica dos não-indígenas, tornando-se um dos empecilhos para implementação de uma educação escolar que levem em conta os elementos das culturas indígenas (NASCIMENTO, 2017).

A fim de superar essas questões, a Lei 11.645/2008 representa avanços (do Movimento Indígena e do Estado brasileiro) para a construção de outras estratégias discursivas que possam fortalecer as inovações de ensino-aprendizagem de língua e das culturas indígenas nos estabelecimentos de ensino brasileiros. À época da promulgação



desta norma, ao mesmo tempo em que se despertava para a inclusão da temática indígena em regimentos legais, especialistas e povos indígenas se preocuparam com a implementação dos currículos escolares indígenas e não-indígenas. O principal questionamento que as partes se fizeram foi: como se daria o ensino da temática indígena nos currículos escolares não-indígenas? Que tipo de formação pedagógica daria conta das questões específicas relativas aos povos indígenas brasileiros? Em seu texto sobre as recepções dos docentes quanto às respectivas leis, Pereira pondera o seguinte:

Se, por um lado, a promulgação desta legislação se realizou em contexto de democratização social e de luta assertiva pela conquista de direitos de cidadania no país, ela se vincula a contextos escolares diversos – por suposto, não há como predizer que a recepção e a prática desta legislação ocorrerão de forma homogênea ou mesmo da maneira como prescrita ou prevista (PEREIRA, 2011, p. 149).

Corroborando o autor supracitado, entendemos que a continentalidade do território brasileiro é outro desafio que se impõe para implementação de determinados temas na transversalidade dos currículos indígenas e não-indígenas. Do mesmo modo que Pereira (2011), também notamos que boa parte dos/as professores/as da educação básica de escolas públicas tratam a temática indígena em aspectos excessivamente amplos e se resumem à alusão ao dia 19 de abril, momento em que os/as professores/as e estudantes assistem filmes, escutam músicas e produzem ilustrações caricatas dos utensílios e dos grafismos dos indígenas.

Segundo Wittmann (2015), não é nada proveitoso visualizar apenas o lado negativo da inter-relação indígenas e não-indígenas. A autora destaca que uma sociedade que tem e vive os muitos contatos inter-sociais os grupos humanos colocam em contato suas culturas, esse processo em nada diminui quem são esses grupos e suas respectivas origens. Ao contrário do que afirma a autora, durante o processo de formação da sociedade brasileira, notamos um forte esforço em apagar as imagens sociais dos povos indígenas.

Entre as inúmeras estratégias, o não-indígena operou na integração dos indígenas à sociedade brasileira. Essa estratégia ficou conhecida como *modelo integracionista* (LEIVAS, RIOS & SCHÄFER, 2014, p. 372), especificamente, entre as décadas de 1950 e 1970. O modelo baseava-se no pressuposto de que o indígena receberia uma espécie de passaporte para participar dos modos de produção, para ter acesso aos bens de consumo e outros bens materiais de acordo com a vontade e interesse do não-indígena.



Uma breve revisão bibliográfica, mostrou-nos que a participação dos indígenas na sociedade brasileira, historicamente, tem sido mediada por decretos, normativas, leis. Isso demonstra que o Estado não consegue elaborar e implementar políticas públicas aos povos indígenas senão pela letra do instrumento jurídico. Ao nosso olhar, essa questão produz alguns efeitos: a) as comunidades indígenas não dispõem de aparato jurídico-técnico suficiente para orientações aos seus membros; b) As leis, aos povos indígenas, têm funcionado como “assegurador de participação social e jurídica”; c) Os processos de implementação das leis aos grupos indígenas não recebem os tratamentos adequados dos operadores de política pública, os quais alegam falta de subsídio financeiro (SANTIAGO, 2015; GOULARTE & MELO, 2013; POTIGUARA, 2012).

Por volta da década de 60/70, do século XX, surgiram as discussões com pontos importantes, formadas por grupos sociais e movimentos indígenas em assembleias, a respeito de um respaldo jurídico sobre o protagonismo dos indígenas nos movimentos e como pessoas não-indígenas poderiam apoiar as causas indígenas. E os principais elementos dessa discussão são a educação escolar indígena e os direitos sobre os territórios tradicionais (NASCIMENTO, 2017).

Na década de 1980, o movimento indígena brasileiro reivindica usufruto dos direitos assegurados na Constituição Federal, promulgada em 1988, que concede dois dispositivos favoráveis aos povos indígenas brasileiros, garantindo assim, seus direitos às terras e ao reconhecimento étnico, cultural e histórico. No Artigo nº. 231, capítulo VIII, afirma-se que

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 1988).

No Artigo nº. 232, do mesmo capítulo, afirma-se que “os [indígenas], suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo”. A partir da Constituição Cidadã os regimes jurídicos brasileiros tratam das questões de direito dos povos indígenas, estando a educação escolar no centro dos debates jurídicos. É no âmbito da Constituição Federal de 1988, com um capítulo intitulado “Dos Índios”, que se garantem os direitos linguísticos aos povos indígenas brasileiros.



Outro marco legislativo que assegura outros direitos aos indígenas, especialmente sobre o currículo escolar, é a Lei nº. 9.394/1996, assegurando autonomia, no artigo 79, parágrafo 2, inciso III, aos povos indígenas para desenvolverem “currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades” Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - (Lei 9.394/1996), assegurando o fortalecimento das identidades, das línguas e das culturas indígenas.

Consideramos que a organização de um currículo demanda toda uma estruturação que passa pela elaboração de documentos legais. Estes respaldam as escolhas dos itens que compõem o documento. Some-se a isso, a ocorrência de diálogos entre os pesquisadores e professores/as da educação escolar indígenas para estruturação de metodologias, conteúdos e cronogramas. Para além desses pontos, “que as comunidades indígenas sejam partícipes importantes desses processos” (BRASIL, 1998, pág. 26) quer seja na escola indígena, quer seja na escola não-indígena.

Outros fundamentos legais e pedagógicos da educação escolar indígena começam a ser articulados para qualificar as formações pedagógicas e criações curriculares, respeitando a diversidade e demandas dos povos indígenas e suas especificidades, através da LDB/1996 que amparam os regulamentos de funcionamento das escolas públicas e privadas em território brasileiro. A LDB/1996 assegura às escolas indígenas que agências federais de assistência e cultura desenvolvam programas voltados para oferta de educação bilíngue e intercultural, a fim de revitalizar e valorizar as culturas, línguas, identidades e memórias dos povos indígenas (CRISTO E MIRANDA, 2022).

Para assegurar a implementação da Lei 11.645/2008, a LDB em seu artigo 79 orienta que o levantamento de materiais preparados pelos indígenas e acervados por pesquisadores, com financiamento da União, garantirão o desenvolvimento científico que efetue programas de educação escolar para indígenas e não-indígenas. Atualmente, essas ações e outras são realizadas a partir de pactos entre os entes federados: instituições de ensino superior, municípios e Estados.

O próximo regulamento sancionado para orientar os processos da educação escolar se deu no âmbito do Conselho Nacional de Educação – CNE – (Lei 9.131/1995), o qual busca assegurar que o ensino de línguas indígenas seja fruto das participações democráticas dos sujeitos da comunidade envolvida, alcançando a proposta de um currículo escolar específico e diferenciado (BRASIL, 1999, p. 5). Outra via



legislativa nessa tarefa é a Resolução/CNE nº 003, de 10 de novembro de 1999, que fixa as diretrizes para a modalidade da educação escolar indígena, estabelecendo, no artigo 1º, que o reconhecimento às condições de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios e, fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos e sua afirmação (NASCIMENTO, 2020; RODRIGUES, 2020).

Por fim, temos o Referencial Curricular Nacional da Educação Escolar Indígena – RCNEI – documento criado para a orientação pedagógica aos docentes e às comunidades indígenas, homologado em 2002, visando à concepção de escola diferenciada e bilíngue, concedendo estratégias para o ensino marcado pela vivência indígena. O documento reúne fundamentos políticos, históricos e legais que podem, em certa medida, subsidiar as práticas escolares para os não-indígenas, especialmente às escolas localizadas nos etnoterritórios amazônicos, devido à forte presença de povos indígenas no cotidiano dos discentes.

Mesmo com um auxílio dos documentos jurídicos, citados acima, para os/as professores/as atuarem, ainda é precarizado o uso de materiais didáticos e há muitas dificuldades para se desenvolverem práticas pedagógicas que difundem as características das culturas e das línguas indígenas brasileiras e/ou dos povos locais. A implementação dos princípios da Lei 11.645/2008 significa muito mais que dar a conhecer uma lei, implica oferecer a oportunidade de os estudantes não-indígenas conhecerem a diversidade linguística, o multiculturalismo e a diversidade de cosmovisão dos povos que constituem a sociedade multiétnica brasileira. A escola, em sua tarefa mais ampla, tem a obrigação de construir novos olhares sobre a realidade social em que está inserida.

### **IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.645/2008: O QUE DIZEM OS PROFESSORES**

As entrevistas com professores/as da educação básica, na cidade de Altamira, tratam, especificamente, da implementação da Lei 11.645/2008 para o ensino de língua indígena nos estabelecimentos públicos de ensino. Embora, sejam professores/as não indígenas e os estabelecimentos de ensino sejam para estudantes não-indígenas, o estudo das representações sociais é importante para desvelarmos como os/as educadores/as representam socialmente, por meio de seus processos discursivos, as implementações para o ensino de línguas indígenas.



Essa proposta chegou ao estabelecimento de ensino a partir do ano de 2008, após a promulgação da Lei, pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. A votação e a promulgação da lei não podem, em certa medida, ocultar o relevante papel de pesquisadores, do movimento indígena brasileiro e de organizações parceiras (universidades, ONGs, etc.) para que o ensino da história e da cultura indígena se tornasse muito mais que um componente do currículo escolar ou apenas mais uma lei no acervo legislativo brasileiro, trata-se do contradiscurso. Está na gênese da proposta da lei que o ensino dos elementos da cultura indígena alargue o debate escolar e dê maior visibilidade aos povos indígenas na sociedade brasileira.

Segundo um dos professores entrevistados, a temática indígena tem sido pouco debatida nos ambientes acadêmicos. Especialmente, *“nos cursos de formação de professores nas universidades públicas, independente do curso, tem pouca qualificação específica, no sentido de discutir/refletir a respeito da imagem do indígena brasileiro”*. De acordo com a categoria de *generalização* (VAN LEEUWEN, 1997), o enunciado representa a diversidade dos povos indígenas do Brasil sob o rótulo de que se trata de único tipo de indígena. Talvez, a maneira generalizante que o/a professor/a tem do indígena expresse realmente a necessidade de maior quantidade de debate dessa natureza nas academias.

Embora Corrêa (2002), ao discutir sobre “O etnoconhecimento e a educação matemática na escola indígena”, apontar que as universidades públicas brasileiras têm se constituído em parceiras na luta pela defesa da educação aos povos indígenas. Essa luta, ao que parece, não tem se convertido em efeitos práticos aos/as professores/as não-indígenas durante a qualificação acadêmica deles. De igual modo, os professores reclamam que tampouco participam de qualquer formação pedagógica continuada ofertada pelos órgãos públicos responsáveis.

Um dos professores entrevistados salientou que muitos estudantes quando chegam ao Ensino Médio não aparentam ter “traço de indígena”. Neste caso, podemos considerar que o professor realiza o *apagamento* da imagem do indígena ao realizar a identificação dos estudantes indígenas pelo traço fenotípico. A postura do professor, em certa medida, reflete o discurso da ideologia dominante: “ele não tem cara de índio!”; “ele nem parece índio!”. Dizer que o estudante não “traço indígena”, de certo modo, significa dizer que o professor projeta uma imagem pré-concebido do seja ser indígena.



Sobre o ensino de língua indígena, o mesmo professor afirmou que “nunca trabalhei com a língua deles [...] alguns deles são urbanizados, se assim podemos dizer”. Neste caso, o professor realiza o encobrimento do sujeito social indígena por meio do qualificador ‘urbanizados’. A característica atribuída aos estudantes indígenas leva o professor a projetar a imagem de um sujeito social que não precisa mais saber quaisquer aspectos de sua língua ou qualquer outro elemento de sua cultura. Ele foi urbanizado, nos termos do professor. Sintetizamos, neste caso específico, a partir do apagamento e do encobrimento da imagem social do indígena, o professor afirma que a Lei 11.645/2008 não é de amplo conhecimento dos demais professores. O que os leva trabalharem os aspectos da história e da cultura indígena em eventos isolados durante as datas comemorativas.

Na ausência de plano político por parte da secretaria municipal de educação, alguns professores buscam nos cursos de pós-graduação ou aperfeiçoamento qualificação a respeito da temática “cultura e a língua indígena”. Por exemplo, o professor cursou especialização em História do Brasil, justamente por sentir falta de debates acadêmicos a respeito da temática indígena. Por sua vez, a professora assegura que o pouco entendimento que possui a respeito do tema, deve-se a sua vivência no movimento social religioso católico e às palestras ministradas pelo CIMI - Conselho Indigenista Missionário. A professora ao longo da entrevista fez referências positivas aos povos indígenas. Ao usar o verbo ‘ter’, conforme grifado a seguir, ela faz a representação por inclusão no curso da história política do Brasil: “olha, aqui tinha milhares de indígenas e todo ‘esse’ projeto de colonização contribuiu para que o número de indígenas, consequentemente, para que as culturas desses povos fossem destruídas. Nesse sentido, é possível a gente fazer uma discussão interessante em sala de aula”.

Notamos que as representações sociodiscursivas que os professores entrevistados fazem relacionam os temas de história e cultura africana com a temática sobre os aspectos históricos, culturais e linguísticos dos indígenas brasileiros. Isso, de modo geral, gera a chamada representação por *supressão*, colocando os elementos da Lei 11.645/2008 em segundo plano, tanto nos discursos quanto nas práticas didático-pedagógicas em sala de aula. Dizendo de outro modo, durante as entrevistas quando se falava em cultura indígena os professores faziam referência à lei 10.639/2003, que trata da história e da cultura afro-brasileira, e quase não referenciam a lei 11.645/2008, que assegura o ensino da história, da cultura e das línguas indígenas.



Além de referências equivocadas aos instrumentos legais, alguns professores afirmam que durante a vivência acadêmica, embora tenham tido contato com indígenas, não tiveram qualquer reflexão mais profunda acerca da temática. Nos termos do professor: *“Ou melhor, não só o momento, mas os espaços, né. Um deles foi [...] foi a própria academia em si, né, [...] aí, chegar lá para estudar e de repente ter uma grande quantidade de indígenas que vinham, né! Mas a gente não conversava nada com eles e nem falava nada em sala de aula”*. Nota-se que está ancorado no discurso do professor a presença física dos indígenas, partindo deste ponto, as conjunções ‘mas’ e ‘nem’ corroboram para a exclusão dos atores sociais indígenas. O excerto nos indica, também, que nem mesmo a presença física dos indígenas motivou, segundo o professor, os debates a respeito da lei em tela.

Ainda a respeito da formação profissional dos professores, cabe notar como as instituições de formação docente podem garantir melhor qualificação acerca da temática indígena. Gatti (2008) aponta caminhos a partir de iniciativas amplas e generalizadas que compreendam qualquer atividade, sejam elas: cursos, congressos, seminários, formações continuadas ou grupos de pesquisas. Este último, apresenta-se como o mais relevante, em nossa perspectiva, pois através da pesquisa ocorrem as inovações tecnológicas mais significativas para o ensino.

Consideramos, ainda, que uma das saídas, para dirimir os problemas relacionados à temática indígena na escola, seria a oferta de cursos de especializações específicas para os professores da educação básica, cujas as abordagens sejam os marcos legais e as abordagens teóricas sobre a temática indígena. Outra possibilidade, seria, quase uma utopia, que o sistema público de ensino contratasse professores indígenas para ministrarem as disciplinas. Tudo isso, sem antes esquecer que nenhuma dessas medidas podem ser tomadas à revelia de uma profunda revisão do currículo escolar da educação básica.

Entre os/as entrevistados/as, no escopo desta pesquisa, sobre a implementação da lei 11.645/2008, especialmente sobre o ensino de língua indígena, demonstram que a conhecem através do texto original ou por meio de comentários em reportagens ou em artigos acadêmico-científicos. Conforme o excerto, *“Sim, eu já, já tinha conhecimento da lei, né, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Indígena nas nossas escolas, mas sempre... é... com contato através do, do nosso currículo, através de colocar nos nossos planejamentos”*, a professora, ao usar o advérbio de modo



‘sim’ seguido das repetições ‘já, já’, em certa medida, demonstra desconhecimento da lei em questão. Por outro lado, o professor ao declarar: “*a gente vem acompanhando os grupos de whatsapp, essas coisas, não tem. Eu não vejo essa aplicação. É... abordam a temática Dia do Índio, 19 de abril. Só isso!”*”, aparenta impaciência com o tema ao manifestar “só isso”, para encerrar o assunto. Noutra nível da análise, pode-se dizer, então, que ocorre representação por indeterminação. Neste último caso, a lei é tomada como um elemento genérico do calendário das atividades realizadas em alusão ao “Dia do Índio”.

Retornando ao fragmento (eu já tinha conhecimento da lei), o professor ao usar a primeira pessoa gramatical do pretérito imperfeito do indicativo do verbo ter, na forma “tinha”, representa um conteúdo semântico secundário sobre o tema. Diante do que dizem os professores constatamos que a escola, enquanto agência oficial do Estado, apaga a imagem do indígena pela secundarização do tema ou por tratá-lo somente no “Dia dos Povos Indígenas”. A secundarização do tema, neste caso, funciona como método de decisão política da escola, refletindo o papel da ideologia na imagem do que significa ser indígena no Brasil, especialmente nas fronteiras da extração madeireira, do minérios e do gado na mesorregião da TransXingu.

Ao refletir sobre o material didático, o professor destaca as perspectivas eurocêntricas e específicas aos povos africanos e indígenas que visam atender à demanda normativa. Caso o material didático aborde em relevo a perspectiva eurocêntrica, ocorre, por assim dizer, a secundarização da imagem social dos povos indígenas brasileiros.

Até os livros didáticos têm uma escolha... é, muito, como eu posso dizer? Proposital. Você pega um livro de História do 6º ano e aí tá lá capítulo de Grécia Antiga, 39 páginas pro menino entender, 39 páginas. Aí tem outro capítulo que agora com a... visando atender a lei 10.639, a lei 11.645, aí tem que tá lá os objetos de conhecimento, Cultura Indígena, Cultura Brasileira, tudo isso. Aí tem lá um capítulo de Povos Africanos da Antiguidade, que é muito bom. Eu sei? Não sei, inclusive tenho ali minha coleçãozinha da Unesco, faço uma leitura, me proporciona... Sabe quantas páginas tem? 12 páginas. Um capítulo que é centrado nas bases, que vai formar a... civilização ocidental europeia, 39; povos africanos... “povos”, aí volto isso, uma pluralidade, povos africanos... 12 páginas.

Embora a secundarização possa ser identificada nos excertos grifados acima, parte do traço que secundariza o indígena é exercido pela dimensão ideológica presente no papel das editoras de livros de didáticos, que geralmente impulsionam os modos de vidas, os costumes e as imagens dos sujeitos sociais dos grandes centros urbanos.

A implementação efetiva dos instrumentos normativos nos estabelecimentos de ensino público passa, necessariamente, pela criação e fortalecimento de uma rede entre os entes federados (governos federal, estadual e municipal). Rodrigues (2017), por sua vez, destaca em seu trabalho a necessidade de maior reflexão a respeito dos papéis das secretarias municipais de educação concernente à implementação das políticas de ensino.

Ainda, segundo a autora, o primeiro passo para implementação da lei em questão pode ocorrer, inicialmente, em “todos os cursos de formação de professores (licenciaturas) [...] de fato para atender a demanda criada pela Lei citada acima, não apenas os cursos de História” (RODRIGUES, 2017, p. 07). Para além do que propõe a autora, os cursos de graduação poderiam conter, em seus currículos, eixos de abordagem sobre a temática indígena. Essa questão torna-se mais necessária nos cursos de graduação nas fronteiras de ocupação da Amazônia brasileira.

Por exemplo, no Curso de Letras - Língua Portuguesa - Universidade Federal do Pará/Campus de Altamira - temos apenas uma disciplina, denominada *Tópicos Especiais em Línguas Indígenas*, ofertada como optativa, voltada para a temática dos povos indígenas e suas línguas. No mesmo curso temos ainda a disciplina *História da Língua Portuguesa* que em sua ementa trata da “*Influência indígena e africana na constituição do léxico português do Brasil*” (UFPA, 2013). Nota-se que mesmo nos cursos em que a temática indígena aparece, ela é *secundarizada* pela metodologia de oferta da disciplina ou pelo uso do termo “influência”, situando as línguas indígenas como elemento de uma língua de Estado, a língua portuguesa. A ausência de abordagens da temática indígena nos cursos de graduações, especificamente em licenciaturas, gera desconhecimentos que, por sua vez, possibilita a reprodução de preconceitos e de referências equivocadas aos marcos legais.

Em nosso contexto de pesquisa, deparamo-nos com um professor com experiência profissional nas comunidades indígenas. O que possibilita que esse professor faça representações positivas da imagem dos indígenas. Segundo o educador, as diretrizes da lei são tratadas, também, por meio de relato de experiência:

Eu percebo, que eles ficam interessados na vivência mesmo da aldeia, como é... como vivem, os costumes, a língua... né. Tanto é que com esse aluno eles ficavam interessados, assim, de saber como é a... a... a vida cotidiana deles [indígenas] na aldeia.



Neste caso, embora o professor chame atenção dos estudantes a respeito da cultura e da língua indígena ainda assim resulta de uma ação didática isolada, ou seja, não faz parte da política de ensino do estabelecimento escolar. No mesmo sentido, outra professora declara que trabalha as diretrizes da lei a partir do diagnóstico que ela realiza em sala de aula. Ao identificar um estudante indígena em sala de aula, a professora afirma que prepara as atividades escolares a respeito da etnia do estudante.

Um dos professores destacou que realiza pesquisas para trabalhar em sala de aula a temática indígena, como podemos notar no trecho a seguir: “[...] *sobre História e Cultura Indígena, no caso foi... eu tava trabalhando sobre narrativas mitológicas, [...] selecionei algumas narrativas mitológicas relacionadas à religiosidade de algumas tribos indígenas ou então de algumas outras que nem existem mais pra trabalhar com os alunos em sala de aula*”. Ao usar a expressão “algumas tribos indígenas”, sem especificar os povos a que se refere, o professor representa os indígenas por meio da categoria de generalização. Essa maneira de se referir aos povos indígenas afeta negativamente a imagem sociocultural dos povos indígenas brasileiros, dando a falsa ideia que se trata de único povo, de uma única nação. O Brasil é multiétnico.

No escopo de nossa pesquisa, de modo geral, os professores declararam que usam os mais variados recursos (redes sociais, mídias, aplicativos, acervos filmográficos, etc.) para desenvolverem os processos de ensino-aprendizagem da temática indígena. Mas, segundo os próprios professores, isso não é o bastante, a temática necessita de políticas institucionais seguras e democráticas para implementação de instrumentos normativos nos estabelecimentos de ensino. As questões tratadas, até aqui, ajudam-nos entender que não se trata apenas de didatização da lei, mas de construção de tecnologias didático-pedagógicas para o ensino-aprendizagem.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de implementação de instrumentos normativos em estabelecimentos de ensino não se resume à transferência de uma norma a ser cumprida pelos professores e demais profissionais da educação. Trata-se, em verdade, de um complexo processo de formação de concepção para que ocorra a didatização. Em nossa pesquisa, constatamos que os/as professores/as encontram muitas dificuldades para implementação de práticas

de ensino-aprendizagem das culturas e das línguas indígenas, em contextos de escolares para não-indígenas, especialmente, por falta ações coordenadas pelos entes federados.

Os professores representam os processos de ensino-aprendizagem das línguas indígenas, em suas práticas discursivas como elementos generalizantes dentro do currículo escolar, promovendo, desse modo, apagamento ou representação negativa da imagem dos indígenas brasileiros. Segundo esses professores, isso ocorre devido a três variáveis: a) porque não tiveram qualificação acadêmica adequada ao tema em sala de aula; b) não dispõem de formação pedagógica continuada específica sobre a temática indígena; c) também porque o material didático disponibilizado pelo Estado brasileiro não aprofunda as reflexões acerca da temática. Essas variáveis, em certa medida, contribuem para que os professores também confundam as diretrizes e bases das leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Por fim, após 14 anos da promulgação da lei 11.645/2008 e de uma série de estudos acadêmico-científicos para debater sua implementação nas escolas públicas, deparamo-nos com inúmeras contradições, especialmente, a respeito das representações dos atores sociais implicados nos discursos dos professores.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira.; OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Currículo e linguagem na educação infantil / Brasília: MEC / SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.7).

BARROSO, Luís Roberto. Judicialização, Ativismo Judicial e Legitimidade Democrática. (Syn)Thesis, Rio de Janeiro, Vol. 5, n. 1, 2012, p. 23-32.

BAUER, Martim W.; GASKELL, George. Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático. Editora Vozes: São Paulo, 7ª edição, 2008.

BOBBIO, Norberto. A Era dos Direitos: tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. Introdução à Análise do Discurso. 3a. ed. Campinas, SP: editora da Unicamp, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena. Brasília: MEC/SEF. Comitê de Educação escolar Indígena, 1993.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB 36/2001 - Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. 2º Ed. Brasília: MEC, 1994.

\_\_\_\_\_. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998



\_\_\_\_\_. *Lei n.º 10.639, 09 de janeiro de 2003*. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)>. Acesso em: 15 nov. 2021.

\_\_\_\_\_. *Lei n.º 11.645, 10 de março de 2008*. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>. Acesso em: 15 nov. 2021.

ALVES ARAÚJO, G. O Tocantins e seu ensino de inglês na proposta curricular para o ensino médio: entre expectativas e silenciamento. *Revista Leia Escola*, v. 18, n. 3, p. 145-163, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.35572/rle.v18i3.1175>

ARAÚJO, G. A. Discurso docente sobre a língua inglesa: concepções sobre si, o ensino-aprendizagem, a docência e a linguagem. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 20, n. 2, p. 227-253, 2019. DOI: <https://doi.org/10.26512/les.v20i2.25374>.

ARAÚJO, G. A.; SOUSA, E. R. Por uma literatura infantil e juvenil mais afrocêntrica. *Humanidades & Inovação*, v. 7, n. 22, p. 188-204, 2020.

BRITO, Edson Machado de. Da escola isolada mista da Vila do Espírito Santo do Curipi à escola diferenciada entre os Karipuna: entrelaçamento na história da educação escolar indígena. *Revista História Hoje*, v.1, n. 2, p.103-123, jul./dez. 2012.

CHAUÍ, Marilena. O que é ideologia. 2ª ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2006.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer nº 14/99. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena*. Relator: Kuno Paulo Rhoden, S.J. (Pe.) PROCESSOS NºS: 23001-000197/98-03 e 23001-000263/98-28. Câmara de Educação Básica. Brasília, 14/09/1999. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2021.

CORRÊA, Roseli de Alvarenga. Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: educação indígena. Marilda Almeida Marfan (Organizadora). Brasília: MEC, SEF, 2002.

CRISTO, Célia e MIRANDA, Claudia. Educação antirracista e deslocamento epistemológico: práticas curriculares de professoras negras - relato de experiência. *Revista da ABPN*, v. 14, n. 32, p. 359-383, março-maio, 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, nº37. Jan/Abril, 2008.

HERRERA, José Antônio; NASCIMENTO, Flávio Rodrigues do. Rodovia Transamazônica (br-230): corolário de novas realidades e problemas territoriais. *Revista da Casa da Geografia de Sobral (RCGS)*, v. 21, n. 3, p. 59-78, 7 dez. 2019.

LABOV, William. Padrões sociolinguísticos. Trad. de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LAGARES, Xoán Carlos. Qual Política Linguística?: desafios glotopolíticos contemporâneos. 1ª ed. – São Paulo: Parábola, 2018.

LEIVAS, Paulo Gilberto Cogo.; RIOS, Roger Raupp; SCHÄFER, Gilberto. Educação escolar indígena no direito brasileiro: do paradigma integracionista ao paradigma do direito à uma educação diferenciada. *Revista da AJURIS*, v. 41, p. 371-383, 2014.

LUCIANO, Gersem dos Santos. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/ SECAD/ Museu Nacional, 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. Novas tendências em análise de Discurso. Tradução de Freda Indursky. Campinas: *Pontes*, 1997.

MAGALHÃES, Isabel. Teoria crítica de discurso e texto. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 4, n.esp, p. 113-131, 2004.

NASCIMENTO, Maria Rosemi Araujo do. Cultura, diversidade e diretrizes para a educação escolar indígena. *Rev. E-Curriculum*, São Paulo, vol. 18, n°. 4, out/dez 2020, p. 1.934-1956.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso em Análise: sujeito, sentido, ideologia*. 3a. ed. Campinas, SP: *Pontes Editora*, 2017.

\_\_\_\_\_. *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. 10. ed. Campinas, SP: *Pontes*, 2012.

PEREIRA, Júnia Sales. Diálogos sobre o exercício da docência: A recepção das Leis 10639/2003 e 11645/2008. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 147-172, jan./abr., 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/15073/11515>>. Acesso em: 15 nov. 2021.

UFPA. Projeto Pedagógico de Curso – Letras/Língua Portuguesa. Faculdade de Letras. Campus de Altamira. Universidade Federal do Pará, 2013.

POTIGUARA, Rita. Visões estereotipadas alimentam preconceito. *Acervo combate Racismo ambiental*, Janeiro, 2012. Disponível em: <<https://acervo.racismoambiental.net.br/2012/01/14/rita-potiguara-visoes-estereotipadas-alimentam-preconceito/>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. de M. Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa. Campinas: *Pontes*, 2011.

RESENDE, Viviane de Melo. Representação Discursiva de Pessoas em Situação de Rua no “Caderno Brasília”: naturalização e expurgo do outro. *Linguagem em (Dis)curso*, SC, v. 12, p. 349-465, maio/ago. 2012.

RODRIGUES, Gilberto Cesar Lopes. Escola Indígena: a normatização da Educação Escolar Indígenas de Santarém à luz da legislação nacional e do estado do Pará. *Revista Cocar*. Vol.14, nº. 28, Jan./Abr./ 2020, p. 856-874.

RODRIGUES, Aryon. Dall’Igna. *Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. Ed. Loyola: São Paulo, 1986.

RODRIGUES, Cintia Regia. A Lei 11645/08 e os seus desdobramentos para a questão indígena nas práticas educativas. *Interletras*, v. 6, n. 24, p. 03-07, abril 2017.

RUTH, Amossy. *Apologia da Polêmica*. Tradução: Rosalice Botelho W. S. P. [et al]. São Paulo: *Contexto*, 2017.

SAMPAIO, Marideuza Santos. *Lei 11.645/08: Percepção dos/as professores do ensino infantil e fundamental do município de Amargosa/BA*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Pedagogia, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Bahia, 2019.

SANTIAGO, Mylene Cristina. et al. Educação Intercultural: desafios e possibilidades. Petrópolis, RJ: *Vozes*, 2013.

SILVA, Maria da Penha da. A diversidade etnico-racial na escola e a temática indígena em questão: discutindo políticas públicas para a efetivação da Lei 11.645/08. In: IV ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO, 4., 2012, Caruaru. Disponível: <[https://www.fundaj.gov.br/images/stories/epepe/IV\\_EPEPE/t1/C1-05.pdf](https://www.fundaj.gov.br/images/stories/epepe/IV_EPEPE/t1/C1-05.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2021.

SILVA, Aracy Lopes da. GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. A temática indígena na escola: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília, *MEC/MARI/UNESCO*, 1995.

VIEIRA, J. A. e MACEDO, D. S. Conceitos-chave em análise de discurso crítica. In: J. Ribamar Lopes Batista Jr.; Denise T. Borges Sato e Iran F. de Melo (Org.). *Análise de Discurso Crítica: para linguistas e não linguistas*. 1a ed. São Paulo: Parábola, 2018.

VOTRE, Sebastião Josué. *Análise do Discurso*. 1. ed. São Paulo: *Parábola*, 2019.

WITTMANN, Luisa Tombini. Introdução ou a escrita da história indígena. In: Luisa Tombini Wittmann. (Org.). *Ensino (d)e História Indígena*. 1ed. Belo Horizonte: *Editora Autêntica*, 2015, v. 1, p. 9-19.

*Recebido em: 20/06/2022*

*Aprovado em: 22/07/2022*