



**Léia Adriana da Silva Santiago**



*Instituto Federal Goiano (IFGoiano)*

[leia.adriana@ifgoiano.edu.br](mailto:leia.adriana@ifgoiano.edu.br)

**Nayane Ribeiro da Silveira**



*Instituto Federal Goiano (IFGoiano)*

[nayane.silveira@hotmail.com](mailto:nayane.silveira@hotmail.com)

**Marco Antônio de Carvalho**



*Instituto Federal Goiano (IFGoiano)*

[marco.carvalho@ifgoiano.edu.br](mailto:marco.carvalho@ifgoiano.edu.br)

**Sangelita Miranda Franco Mariano**



*Instituto Federal Goiano (IFGoiano)*

[sangelitafranco@gmail.com](mailto:sangelitafranco@gmail.com)

## **O QUE OS LIVROS DIDÁTICOS DIZEM SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA: O ANTES E O DEPOIS DA LEI 11.645/2008**

### **RESUMO**

Este artigo tem como objeto de reflexão os livros didáticos da disciplina de História, em que se busca apresentar os resultados de duas pesquisas que foram realizadas sobre a temática indígena – uma em 2007 e outra em 2016 – no que se refere às semelhanças ou permanências presentes nos livros, mesmo após a implementação da Lei nº 11.645 (2008) e propostas curriculares, no sentido de perceber se estes têm contribuído ou não para um ensino de História que estimule a formação da alteridade e da consciência histórica e cidadã. Para tanto, foram selecionados textos e imagens iconográficas contidas nos livros didáticos das coleções, Horizontes para a 3ª e 4ª Series, Projeto Buriti e Descobrir o Mundo, da 3ª série, respectivamente publicados nos anos de 2001, 2014 e 2015, sendo os dois últimos veiculados em escolas municipais e estaduais situadas no estado de Goiás. Inferimos que ainda se faz necessário continuar a aperfeiçoar a análise das políticas públicas, das propostas curriculares, dos livros e Guias Didáticos e das práticas e saberes dos professores na formação inicial e continuada, a fim de que tanto possa contribuir para a compreensão e implementação de políticas e saberes que atendam aos desafios do século XXI, como promova um ensino de história que construa a consciência histórica e cidadã e a alteridade.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Livro didático. Temática Indígena.

### **WHAT DIDACTIC BOOKS SAY ABOUT INDIGENOUS THEME: BEFORE AND AFTER LAW 11.645/2008**

#### **ABSTRACT**

This article has as object of reflection the didactic books of the History discipline, in which it is sought to present the results of two researches carried out on the indigenous theme - one in 2007 and another in 2016. Both researches looked for similarities or permanencies present in the books, even after the implementation of the Law 11.645 (2008) and the curricular proposals, to understand whether they have contributed or not to a history teaching that stimulates the formation of alterity as well as historical and citizen awareness. For that, texts and iconographic images contained in textbooks of the collections Horizontes, for the 3rd and 4th grades, Projeto Buriti and Descobrir o Mundo, for the 3rd grade, respectively published in the years of 2001, 2014 and 2015, were selected, and the last two circulating in public schools of Goiás State. We can infer that it is still necessary to improve the analysis of public policies, curricular proposals, textbooks and didactic guides and the practices, and, also, the knowledge of teachers in initial education so that it can contribute for understanding and implementation of policies and knowledge that meet the challenges of the 21st century, as well as to promote a teaching of history that builds the historical and citizen awareness and alterity.

**Keywords:** Teaching History. Textbook. Indigenous Theme.

**Submetido em:** 10/03/2018

**Aceito em:** 19/05/2018

**DOI:** 10.28998/2175-6600.2018v10n21p259-278



## 1 INTRODUÇÃO

Trabalhar a temática indígena no contexto escolar, especialmente para as séries iniciais da educação básica, implica levantar conceitos inexplorados por muitos professores; é compreender que o preconceito tem cor e raça, que não é uma palavra vazia que se solta no ar, é trazer à tona a ideia de “áster”, segundo a qual só vamos nos constituindo como semelhantes e aparando as diferenças, a partir do momento em que conseguimos nos ver no outro e nos posicionar em seu lugar. Santiago e Pagès (2016) em estudo comparativo sobre “La identidad y la alteridad en el currículo de historia de secundaria de Brasil y de España, un caso: América Latina”, sinalizam que as propostas curriculares para a cultura e educação no Brasil encaminharam metas para a conservação do patrimônio nacional e das múltiplas memórias do país. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais – (PCNs) corroboram para compreendermos o lugar que o indígena precisa ocupar na sala de aula, bem como a necessidade de constituirmos sujeitos que aprendam a se posicionar no lugar do outro.

Entretanto, Mota e Rodrigues (1999, p. 42), sinalizam que até o período dos anos setenta do século XX, os indígenas não tinham futuro, nem passado. Assim, posicionava-se a sua irreversível assimilação à sociedade envolvente e seu extermínio diante da ação e do progresso capitalista nas áreas de fronteira. Somente nos anos oitenta, a situação começou a ganhar novas expectativas. No campo acadêmico, as populações indígenas passaram a ser objeto de investigação. Nesse sentido, os autores esclarecem que:

Os historiadores não se interessavam por eles por motivos metodológicos, pois se perguntavam: como estudar povos sem escrita? Temiam o campo das tradições orais ou o mergulho na documentação produzida pelos agentes da conquista: os padres, administradores viajantes colonos etc. Pelo lado dos antropólogos, a abstenção tinha suas justificativas ancoradas em teorias. Para o evolucionismo, herdado do fim do século passado, era desnecessário esse esforço, pois, os índios eram o ponto zero da evolução, portanto, sem passado. Mais recentemente, os funcionalistas, adeptos da análise sistêmica e sincrônica, não davam muita atenção aos fenômenos particulares e tampouco, permitiam o imponderável.

Para além dos estudos acadêmicos, o século XX também promoveu mudanças legais, a partir da Constituição Federal de 1988. Nascimento (2012) descreve que, antes da Constituição, as políticas públicas existentes procuravam incorporar os indígenas e assimilá-los à comunidade nacional e muitos desses grupos étnicos não se declaravam índios. O autor esclarece que em características gerais, a política indigenista brasileira sempre agregou o destino das populações tribais ao da sociedade nacional, submetendo-as a essa última. Assim, o indígena não tinha muita escolha; ou optava pela integração ou por seu desaparecimento.

A Constituição de 1988 buscou pautar seus objetivos, na equidade de todos os cidadãos. Ela, em seus princípios fundamentais definiu que a República Federativa do Brasil, apresenta-se como um Estado democrático de direitos e tem como fundamentos a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político. Também expõe os direitos básicos para todos os cidadãos, independentemente de língua, etnia, raça ou cor, determinando assim, a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

No que confere a educação no Brasil, a temática indígena está inserida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para as séries iniciais – produzido em paralelo à Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394/96 – tendo, entre seus objetivos, que a criança deve caracterizar o modo de vida de uma coletividade indígena, que vive ou viveu na região, discernindo suas dimensões econômicas, sociais, culturais, artísticas e religiosas. Traz também a necessidade de o educando saber identificar as diferenças culturais entre o modo de vida de sua localidade e o da comunidade indígena estudada. Os Parâmetros curriculares de História e Geografia (1997) também apontam a necessidade de conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como os aspectos socioculturais de outros povos e nações, ajudando o educando a se posicionar contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.

A temática indígena ainda está exposta na Lei ordinária, 11.645/2008 que alterou a Lei Federal de Educação nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 – que já havia sido modificada pela Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003 – a fim de incluir no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da Temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, sancionada pelo ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva. Nesse sentido, o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei federal no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passou a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em

especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras<sup>1</sup> (BRASIL, 1996, p. 10-11).

Por meio de diversas políticas públicas, de instrumentos legais, programas, orientações e diretrizes relacionadas à política curricular, especialmente durante o governo Lula (2002-2010), o Ministério da Educação e Cultura (MEC) buscou promover a valorização e o reconhecimento da diversidade étnico-racial na educação escolar brasileira (FONSECA, 2015).

Assim, diante de tais constatações, buscamos trazer alguns apontamentos de duas pesquisas que foram realizadas sobre a temática indígena, uma em 2007 e outra em 2016, expondo as semelhanças ou permanências presentes nestes livros, mesmo após a implementação de lei e propostas curriculares, e se estas têm contribuído ou não para um ensino de História que estimule a formação da alteridade (FERRER, 2016) e da consciência histórica e cidadã (RÜSEN, 2001).

## **2 AS SEMELHANÇAS E PERMANÊNCIAS SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS**

Quando se pensa nos manuais didáticos na historiografia da história indígena, principalmente da história do século XIX, o que se tem contado e escrito é a história do vencedor, dentro de uma visão europeizante e monopolizadora. A história desses povos, dentro de uma perspectiva antropológica é invisível, assim como a sua língua na sociedade atual. As lutas, os enfrentamentos desses povos por sua cultura e sua terra foram sendo silenciados ao longo dos anos, pois no nosso imaginário social não há lugar para uma história de dominados e vencidos. Almeida (2010, p. 168) observa que:

Até muito recentemente, os índios eram sujeitos praticamente ausentes em nossa historiografia. Relegados à condição de vítimas passivas dos processos de conquista e colonização, seu destino inexorável era desaparecer à medida que a sociedade envolvente se expandia.

Nesse sentido, muitos são os motivos para o desenvolvimento de uma pesquisa que tem a questão indígena como tema, estando entre eles, o fato de que, por vezes, tal temática, no contexto da sala de aula, fica restrita em comemorar o dia do índio, de forma fragmentada e com estereótipos que não expõem a realidade vivida pelos povos indígenas, como também a questão de que o ensino de História para as séries iniciais é realizado de

---

<sup>1</sup> Dados disponíveis em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em 08 ago. 2016.

forma aleatória, uma vez que o professor “generalista” tende a dar aulas de história e utilizar o livro didático referente a essa disciplina escolar de forma problemática, devido à sua formação profissional inicial e contínua, que desconsidera a importância dos saberes disciplinares, ou seja, dos saberes que caracterizam as disciplinas específicas (BERNARDO, 2010).

Nesse sentido, buscando perceber as semelhanças e permanências contidas nos livros didáticos, selecionamos para esta pesquisa, livros que tivessem sido veiculados nas escolas e avaliados por pareceristas do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Dos selecionados em 2001, estes fazem parte da coleção Horizontes, que contém livros destinados às quatro séries iniciais, e foram recomendados sem ressalvas, a partir do exame dos pareceristas do PNLD, no guia didático de 2003. Quanto aos livros produzidos em 2014 e 2015, são veiculados nas escolas públicas municipais e estaduais de duas cidades do estado de Goiás e estão expostos no guia didático de 2016, como obras que dialogam com as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (1998) e inserem a criança no universo escolar e no estudo da história, a partir da exploração da singularidade da infância e da lógica de seu convívio social. Dessa maneira, as obras selecionadas são:

- 3ª série: MARIN, Marilú Favarin; QUEVEDO, Júlio; ORDOÑEZ, Marlene. História com Reflexão. São Paulo: IBEP, 2001.
- 4ª série: MARIN, Marilú Favarin; QUEVEDO, Júlio; ORDOÑEZ, Marlene. História com Reflexão. São Paulo: IBEP, 2001.
- 3º ano: VASCONCELOS, Lucimara. Projeto Buriti. São Paulo: Moderna, 2014.
- 3º ano: SIMIELLI, Maria; NIGRO, Rogério; CHARLIER, Anna. Descobrir o Mundo. São Paulo: IPEB, 2015.<sup>2</sup>

Assim, a começar pelos sumários dos livros (Figura 1), vemos que o livro História com Reflexão (2001), destinado à terceira série, apresenta apenas um capítulo para o estudo da temática indígena. Contendo sete páginas, o capítulo expõe como temas, “Os povos indígenas: primeiros habitantes do Brasil”; “A diversidade étnica e cultural”; “A terra”; “A divisão de tarefas”; “Os índios mantêm vivas as suas tradições” e “Os índios nos dias de hoje”.

---

<sup>2</sup> A partir da Lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre a duração do ensino fundamental de 9 anos, torna facultativo a utilização do termo série ou ano.

**Figura 1: Sumário do Livro História com Reflexão, destinado à terceira série.**

UNIDADE 1		UNIDADE 2		UNIDADE 3	
A pluralidade cultural		Movimentos populacionais		A organização do espaço urbano	
Capítulo 1	As origens de cada um.....	Capítulo 1	Os que vieram de fora .....	Capítulo 1	As cidades e suas origens.....
	8		70		118
Capítulo 2	Os povos indígenas .....	Capítulo 2	As cidades se transformam .....	Capítulo 2	As cidades se transformam .....
	20		134		134
Capítulo 3	O povo português .....	Capítulo 3	O dia-a-dia de uma cidade .....	Capítulo 3	O dia-a-dia de uma cidade .....
	36		146		146
Capítulo 4	A presença africana no Brasil .....				
	50				

Fonte: (MARIN; QUEVEDO; ORDOÑEZ, 3ª série, 2001, p. 4-5).

Já o livro da quarta série divide-se em quatro unidades intituladas: “Tempo Histórico”; “O Brasil Português”; “Sociedade e Cultura”; e “O Brasil Brasileiro”. Não há uma unidade ou capítulos exclusivamente dedicados à temática indígena. Constatamos que a presença do indígena se dá de modo bastante diluído e esporádico, entre as três primeiras unidades do livro. Já a quarta unidade desenvolve o estudo do Brasil Brasileiro. Esta traz os séculos XIX e XX, por intermédio da história política do Brasil, com o seu processo de independência, com a história do cultivo do café - no período monárquico e republicano - incluindo a história da entrada do café no Brasil, sua produção, a mão de obra escrava e imigrante, o modo de vida nas fazendas de café e o desenvolvimento e crescimento das regiões do Vale do Paraíba, São Paulo e a Zona da Mata mineira. Ainda nessa mesma unidade, prosseguem os estudos das primeiras fábricas instaladas no Brasil, seu desenvolvimento no decorrer do século XX brasileiro, o cotidiano dos trabalhadores das fábricas e os direitos adquiridos por esses trabalhadores sobre as condições de trabalho. No entanto, dentre todos esses temas estudados, nas doze páginas que compõem os dois capítulos dessa unidade, os indígenas não estão presentes em nenhuma delas.

No livro Descobrir o Mundo (2015), os autores distribuem os conteúdos a serem estudados em quatro unidades temáticas. Essas unidades são subdivididas em alguns capítulos, como indicado no sumário (Figura 2):

Figura 2: Sumário do livro Descobrir o Mundo para o terceiro ano.

Sumário	
<b>1 Explorar lugares</b> ..... 8	
<b>Capítulo 1</b>	
O ABC dos mapas ..... 10	
Pontos de vista ..... 11	
Pontos de referência ..... 20	
Aprendendo sobre distâncias ..... 25	
Traçando saberes ..... 28	
Aprendendo sobre localização ..... 30	
<b>Capítulo 2</b>	
Os bairros da cidade ..... 34	
Conhecer o bairro ..... 35	
Representar o bairro ..... 40	
O que estudamos ..... 48	
<b>2 Conviver</b> ..... 50	
<b>Capítulo 1</b>	
Conviver com animais ..... 52	
Observando e descrevendo animais ..... 53	
Alguns animais vertebrados ..... 59	
Alguns animais invertebrados ..... 63	
Traçando saberes ..... 68	
<b>Capítulo 2</b>	
Viver em grupo ..... 70	
A união faz a força ..... 71	
Semelhantes e diferentes: assim são as pessoas ..... 74	
<b>Capítulo 3</b>	
Os direitos das pessoas ..... 78	
Direitos iguais para todos ..... 79	
Direitos e qualidade de vida ..... 84	
O trabalho na nossa vida ..... 93	
As profissões mudam com o tempo ..... 98	
O lazer é necessário ..... 101	
O que estudamos ..... 106	
<b>3 Conviver com mudanças</b> ..... 108	
<b>Capítulo 1</b>	
As ruas de hoje e de ontem ..... 110	
Circular pela cidade ..... 111	
Meios de transporte ..... 118	
A que são movidos os meios de transporte ..... 125	
A história da bicicleta ..... 127	
<b>Capítulo 2</b>	
Um lugar para morar ..... 132	
Diferentes moradias ..... 133	
Experiências na cozinha ..... 135	
Precisamos de água e de eletricidade ..... 139	
As luzes da cidade ..... 142	
A luz e os corpos ..... 143	
<b>Capítulo 3</b>	
Observar os astros é ver o tempo passar ..... 146	
Como você vê o Sol no seu dia a dia ..... 147	
As fases da Lua ..... 152	
Traçando saberes ..... 156	
O que estudamos ..... 158	
<b>4 Entender a paisagem</b> ..... 160	
<b>Capítulo 1</b>	
Descobrir paisagens ..... 162	
Os elementos da paisagem ..... 163	
Elementos naturais e elementos culturais ..... 166	
Trabalhando com paisagens ..... 168	
A natureza cria a paisagem ..... 172	
O trabalho transforma as paisagens ..... 176	
<b>Capítulo 2</b>	
As paisagens também mudam ..... 182	
Permanências e mudanças nas paisagens ..... 183	
As paisagens e seus problemas ..... 189	
Poluição da água ..... 190	
Poluição sonora ..... 190	
Poluição do ar ..... 191	
Poluição do solo e da água ..... 191	
Poluição visual ..... 192	
Poluição pelo lixo ..... 192	
A solução dos recicláveis ..... 194	
Traçando saberes ..... 196	
<b>Capítulo 3</b>	
Origens indígenas e africanas nas paisagens do Brasil ..... 198	
As comunidades indígenas ..... 199	
Os indígenas e a natureza ..... 202	
Nossas origens africanas ..... 206	
O que estudamos ..... 210	
Glossário ..... 212	
Sugestões ..... 214	
Bibliografia ..... 216	

Fonte: (SIMIELLI; NIGRO; CHARLIER, 2015, p. 7).

A temática indígena se encontra inserida na quarta unidade, restringindo-se a apenas um capítulo, com o tema “Origens Indígenas e africanas nas paisagens do Brasil” e com os respectivos subtemas “As comunidades indígenas”, “Os indígenas e a natureza” e “Nossas origens africanas”. No livro didático Projeto Buriti (2014), também destinada ao terceiro ano, a autora distribui os conteúdos a serem estudados em nove unidades temáticas. Essas unidades são subdivididas em 30 temas, conforme a figura 3.

Figura 2: Sumário do Livro Projeto Buriti para o terceiro ano.

Sumário	
<b>1 Ser cidadão</b> ..... 8	
TEMA 1. Ser solitário ..... 10	
TEMA 2. Cada coisa a seu tempo ..... 12	
TEMA 3. Todos nós temos responsabilidades ..... 14	
O que você aprendeu ..... 16	
O mundo que queremos: A maioria decide ..... 18	
<b>2 O tempo não para</b> ..... 20	
TEMA 1. Como perceber a passagem do tempo ..... 22	
TEMA 2. Medidas de tempo ..... 24	
TEMA 3. Viajando no tempo com os relógios ..... 26	
TEMA 4. O calendário ..... 28	
O que você aprendeu ..... 30	
Para ler e escrever melhor: Um calendário Suiy ..... 32	
<b>3 Os vestígios deixados pelos seres humanos</b> ..... 34	
TEMA 1. A história é construída por todos ..... 36	
TEMA 2. Fontes orais e escritas ..... 38	
TEMA 3. Fontes materiais e iconográficas ..... 40	
O que você aprendeu ..... 42	
O mundo que queremos: Uma visita especial ..... 44	
<b>4 Tempo de se alimentar</b> ..... 45	
TEMA 1. A alimentação dos povos indígenas ..... 48	
TEMA 2. A culinária de outros povos ..... 50	
TEMA 3. Alguns pratos brasileiros ..... 52	
O que você aprendeu ..... 54	
Para ler e escrever melhor: Os japoneses e a alimentação ..... 58	
<b>5 Música também tem história</b> ..... 58	
TEMA 1. A música e a história ..... 60	
TEMA 2. A música de diferentes povos ..... 62	
TEMA 3. A música brasileira ..... 64	
TEMA 4. Alguns estilos musicais do presente ..... 66	
O que você aprendeu ..... 68	
<b>6 O trabalho de todos</b> ..... 72	
TEMA 1. O trabalho está em todo lugar ..... 74	
TEMA 2. Trabalhadores do passado e do presente ..... 76	
TEMA 3. O trabalho no presente ..... 78	
O que você aprendeu ..... 80	
<b>7 A chegada da eletricidade</b> ..... 82	
TEMA 1. O mundo mudou com a eletricidade ..... 84	
TEMA 2. O Brasil também mudou com a eletricidade ..... 86	
TEMA 3. A iluminação das ruas ..... 88	
O que você aprendeu ..... 90	
O mundo que queremos: Evitar o desperdício de energia elétrica ..... 92	
<b>8 Os transportes ontem e hoje</b> ..... 94	
TEMA 1. Os meios de transporte do passado ..... 96	
TEMA 2. A chegada de outros meios de transporte ao Brasil ..... 98	
TEMA 3. Invenções que mudaram o mundo ..... 100	
O que você aprendeu ..... 102	
Para ler e escrever melhor: A opção pelo automóvel ..... 104	
<b>9 O mundo da comunicação</b> ..... 105	
TEMA 1. A comunicação e a imprensa ..... 108	
TEMA 2. O rádio ..... 110	
TEMA 3. A televisão ..... 112	
TEMA 4. Os novos meios de comunicação ..... 114	
O que você aprendeu ..... 116	
Sugestões de leitura ..... 118	
Glossário ..... 122	
Referências bibliográficas ..... 123	

Fonte: (VASCONCELOS, 2014, p. 7).

Apenas na unidade 4, com o título “Tempo de se alimentar”, os dois primeiros temas se referem à temática indígena, de maneira sucinta, sobre a alimentação desses povos.

O livro contém 124 páginas, dedicadas somente ao ensino de história, o que traz certo desapontamento quando se observa que, das nove unidades presentes, apenas três páginas falam superficialmente sobre a temática indígena. Nesse sentido, destacamos que a obra selecionada, é veiculada nas oito escolas de um dos municípios do estado de Goiás, o que nos leva a perceber que o conhecimento transmitido sobre os povos não favorece, de forma mais elucidativa, a construção da identidade, da cidadania e do respeito pelas diferenças. Rodrigues, em 2005, já denunciava que o tratamento da temática indígena se resumia a duas ou três páginas do livro, sendo exposta como simples aporte de um conteúdo mais abrangente, como ilustrativa, que permite a exposição de forma generalizada, desses povos.

Para além dos sumários, vimos, no interior dos livros, que as nações indígenas brasileiras permanecem resumindo-se, basicamente, às que estão localizadas nas regiões norte e nordeste do Brasil, mais especificamente no Amazonas ou no Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Na figura 4, apresentamos essa descrição nos livros didáticos produzidos em 2001. Já as figuras 5, 6 e 7 apontam o que se veicula hoje, nas escolas, por intermédio dos livros didáticos.

**Figura 4: Livro História com Reflexão.**



Fonte: (MARIN; QUEVEDO; ORDOÑEZ, 2001, p. 34, 87, 88)

**Figura 5: Livro Descobrir o Mundo para o terceiro ano**



Fonte: (SIMIELLI; NIGRO; CHARLIER, 2015, p. 77,198)

**Figura 6: Livro Descobrir o Mundo para o terceiro ano**



Fonte: (SIMIELLI; NIGRO; CHARLIER, 2015, p. 201)

**Figura 7: Livro Projeto Buriti para o terceiro ano.**



Indígena do povo  
Barasana prepara peixe  
jaraquê em folhas de  
palmeira na Aldeia  
Rouxinol, no município  
de Manaus, estado do  
Amazonas, 2010.

Fonte: (VASCONCELOS, 2014, p. 48)

Quando olhamos as imagens, as perguntas que se colocam, é se não existem outros grupos indígenas vivendo nos distintos estados brasileiros? Num país de dimensão quase continental, será que uma criança de nove ou dez anos de idade sabe identificar onde se localiza o estado do Amazonas ou do Mato Grosso ou Mato Grosso do Sul?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, já em 1997, sinalizavam que o ensino nos anos iniciais, deveria priorizar o estudo das comunidades indígenas que habitam ou habitavam a região de convívio dos alunos.

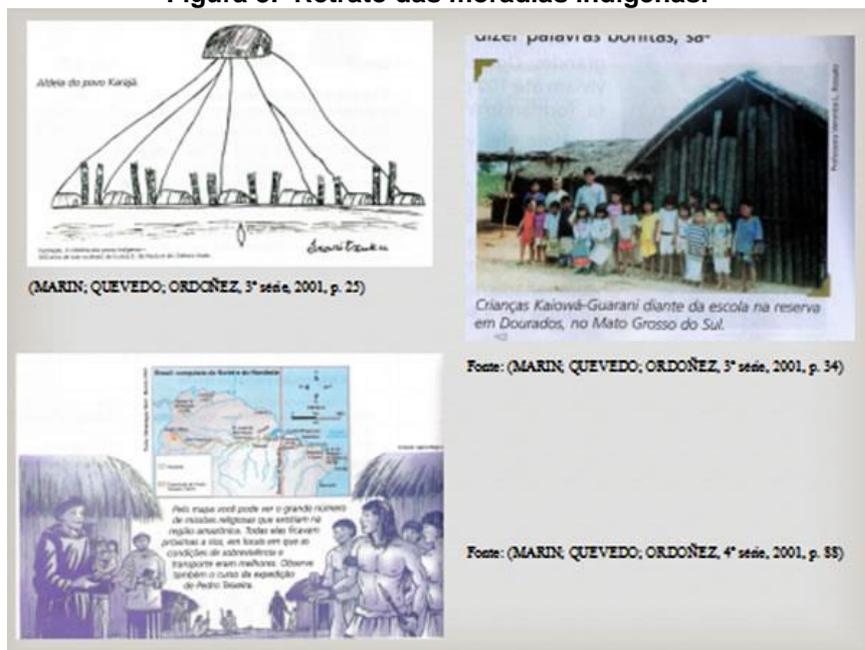
A opção de introduzir estudos de povos indígenas é relevante por terem sido os primeiros habitantes das terras brasileiras e, até hoje, terem conseguido manter formas de relações sociais diferentes das que são predominantes no Brasil. A preocupação em identificar os grupos indígenas que habitam ou habitaram a região próxima do convívio dos alunos é a de possibilitar a compreensão da existência de diferenças entre os próprios grupos indígenas, com especificidades de costumes, línguas diferentes, evitando criar a imagem do índio como povo único e sem história (BRASIL, 1997, p. 41).

Pensando no estado de Goiás, embora tenha ocorrido a extinção, no processo de colonização, e o deslocamento das nações indígenas para outras localidades, em função do agronegócio, na região viveram os Xavante, os Xacriabá, os Xerente, os Avá-Canoeiro, os Goyá, os Crixá, os Kayapó Meridional e os Akroá e ainda vivem os Tapuias. Nesse sentido, não seria possível que fosse veiculado o estudo de tais nações no contexto das salas de aula ou que os livros didáticos direcionassem textos e atividades relacionadas à região de convívio dos alunos e veiculassem imagens de outras nações indígenas, das distintas regiões do país?

Na continuidade das análises, vimos que os povos indígenas permanecem retratados como seres que vivem nas florestas e constroem suas moradias com materiais

retirados da natureza, como folhas das árvores e palhas. A figura (8) expõe este retrato nos livros didáticos produzidos em 2001.

**Figura 8: Retrato das moradias indígenas.**



Fonte: (MARIN; QUEVEDO; ORDOÑEZ, 3ª série, 2001, p. 25, 34, 88)

Para além das imagens, que também estão presentes nos livros produzidos em 2014 e 2015, há um pequeno texto no livro “Descobrimdo o Mundo”, que ao descrever as comunidades indígenas, apresentam a mesma forma de vida descrita nos livros produzidos em 2001, sem levar em consideração que há indígenas que moram em cidades e habitam em construções de alvenaria, mesmos quando essas se localizam nas zonas rurais. Assim, essas descrições nos fazem retomar as percepções de Nosella (1979), ao analisar os livros didáticos daquele período, quando esta sinalizou que os livros mantinham o estereótipo e a ideia do indígena como o animal mais interessante que se encontrou na América, em estágio de civilização mais atrasado, vivendo nas florestas e conservando sua cultura própria.

Assim, de acordo com o as palavras descritas no Livro didático,

A maioria dos brasileiros mora nas cidades. Mas há muitos grupos indígenas que moram em florestas, campos, cerrados, etc... e vivem de maneira diferente dos outros brasileiros. Hoje no Brasil, há cerca 896 mil indígenas. Desse total, aproximadamente 517 mil vivem em terras indígenas. Eles são muito prejudicados com o desmatamento, que é um desrespeito ao meio ambiente.

Embora possam ter semelhanças, as comunidades indígenas não são iguais. Cada comunidade tem seus hábitos, línguas e tradições. A maneira de organizar a aldeia e construir as casas, por exemplo, mostra diferenças entre os grupos (SIMIELLI; NIGRO; CHARLIER, 2015, p. 199, 200).

Na continuidade, os autores sugerem que os alunos observem as imagens e completem o quadro com informações sobre os Yanomani e os Avá-Guarani (Figura 9).

**Figura 1: Habitações indígenas.**

Embora possam ter algumas semelhanças, as comunidades indígenas não são iguais. Cada comunidade tem seus hábitos, língua e tradições. A maneira de organizar a aldeia e construir as casas, por exemplo, mostra diferenças entre os grupos. Observe as fotos.

Os Yanomami constroem uma única aldeia-casa para um grupo de parentes. Podem viver mais de cem pessoas em uma aldeia-casa Yanomami. Na foto, aldeia-casa em Barcelos, no estado do Amazonas, 2012.

Os Avá Guarani constroem casas pequenas. Geralmente servem de moradia para apenas uma família. Na foto, São Miguel do Iguçu, no estado do Paraná, 2014.

• Complete o quadro com informações sobre os Yanomami e os Avá Guarani.

Casas	Yanomami	Avá Guarani
Tipo de casa		
Número de pessoas ou famílias por casa		
Como as casas são construídas		

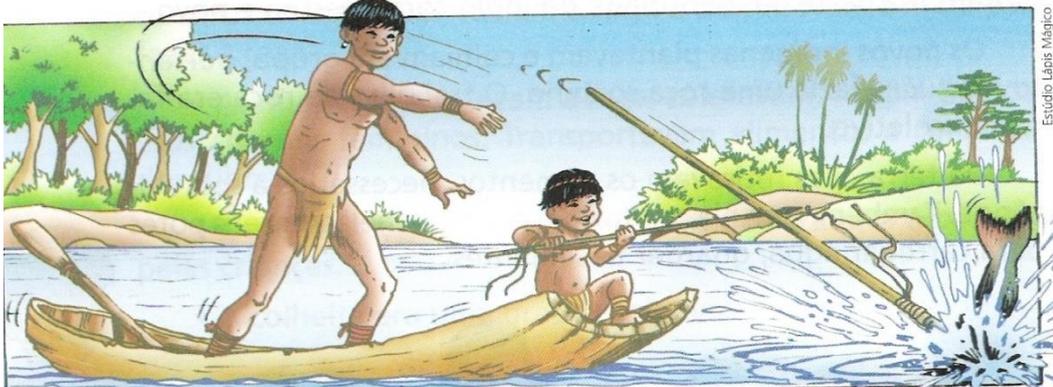
Fonte: (SIMIELLI; NIGRO; CHARLIER, 2015, p. 201).

Outra observação a respeito da veiculação da temática indígena nos livros didáticos refere-se à alimentação. Nesse sentido, questionamos se ainda hoje as populações indígenas caçam, pescam cultivam raízes, legumes e verduras? Isto é o que a criança via, em textos e imagens dos livros didáticos produzidos em 2001.

Assim, observando o livro História com Reflexão (2001), encontramos inserido no tema da “Diversidade étnica e cultural”, um pequeno texto que identifica a caça, a pesca e a coleta de plantas silvestres praticadas pelos indígenas, que diz: “Os povos indígenas retiravam tudo o que precisavam da natureza. Praticavam a caça, a pesca e a coleta de plantas silvestres. Alguns povos plantavam mandioca, batata-doce, milho, abóbora, entre outros produtos” (MARIN; QUEVEDO; ORDOÑEZ, 2001, p. 25).

Há, junto a este texto, uma imagem (Figura 10) sob a forma de desenho, retratando um indígena adulto e uma criança indígena pescando um peixe com suas lanças.

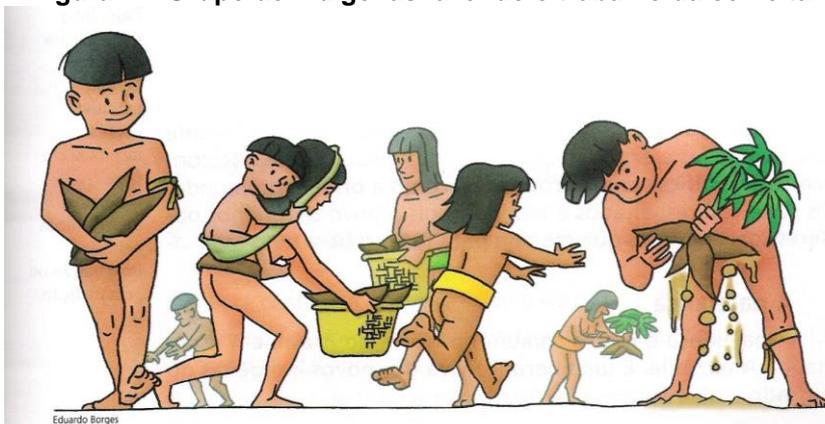
**Figura 10: Gravura sobre a prática da pesca.**



Fonte: (MARIN; QUEVEDO; ORDOÑEZ, 3ª série, 2001, p. 25)

Ainda no mesmo livro, os autores expõem uma imagem (Figura 11) que caracteriza a prática coletiva da colheita e descrevem que as mulheres plantavam a roça, coletavam, faziam bebidas e transportavam os alimentos.

**Figura 11: Grupo de indígenas fazendo o trabalho da colheita.**



Fonte: (MARIN; QUEVEDO; ORDOÑEZ, 3ª série, 2001, p. 27)

No livro Descobrir o mundo, dentro do subtópico “Os indígenas e a natureza”, os autores expõem num pequeno texto, que os indígenas retiram da floresta, tudo o que necessitam para a sua sobrevivência, Com a madeira fazem casas, arcos e flechas, com o barro das margens dos rios fazem panelas, potes cuias e brinquedos e dela também retiram os alimentos para a sua sobrevivência, conforme descrito na figura (12).

Figura 12: Grupo de indígenas fazendo o trabalho da colheita.

Para abrir espaço para suas roças, os indígenas fazem pequenas queimadas na floresta. Eles cultivam milho, mandioca, abóbora, feijão, amendoim, batata-doce e outros alimentos.

Na floresta os indígenas caçam caititu, macaco, anta, tatu, veado, cutia, paca, tamanduá e jabuti e aproveitam a carne desses animais.



Indígenas da Aldeia Yawalapiti, no estado do Mato Grosso, descascam mandioca. Foto de 2013.

1 De quais dos alimentos citados acima você gosta mais?

2 Sublinhe o nome dos animais das fotos abaixo que você conhece.



Caititu (cerca de 1 m).



Anta (cerca de 2 m).



Paca (cerca de 50 cm).

Os rios são muito importantes para muitos grupos indígenas, pois fornecem a água que eles bebem e usam para cozinhar e os peixes de que se alimentam. É também nos rios que muitos deles se banham.

Com o barro das margens dos rios, os indígenas fazem panelas, potes, cuias e brinquedos. Os rios também servem de vias para atravessar a floresta.

Como são utilizados os rios no lugar onde você mora?

CAPÍTULO 3 203

Fonte: (SIMIELLI; NIGRO; CHARLIER, 2015, p. 203).

Partindo para a análise do livro Projeto Buriti, no tema 1- “A alimentação dos povos indígenas”, depreendido da unidade 4, traz num primeiro momento, um pequeno texto que fala da chegada dos portugueses ao Brasil, em 1500, descrevendo que estes encontraram diversos povos indígenas, com hábitos alimentares próprios. O texto segue descrevendo que os povos do litoral se alimentavam de peixes, frutos, palmito, sal - que eram retirados da natureza - e de milho, mandioca e feijão - que eram plantados por eles. Já os povos do interior viviam da caça e da coleta de frutos e sementes como araçá, goiaba, caju, pinhão, açaí e castanha. Os grupos que viviam perto dos rios, praticavam a pesca. Na continuidade, há outro tópico do tema, que descreve a forma como se preparava o alimento: seja cozinhando em um buraco no chão, seja colocando num pote ou nas folhas de palmeira. Junto a esse texto que toma toda uma página do livro, há duas pequenas imagens (Figuras 13 e 14), ao lado do texto, com um peixe sendo preparado nas folhas de palmeira e outra expondo palmitos na brasa, preparados pelo povo indígena Guarani-Moyá, do distrito de Parelheiros, município de São Paulo.

**Figura 13: Preparação do peixe e do palmito.**



Indígena do povo Barasana prepara peixe jaraquê em folhas de palmeira na Aldeia Rouxinol, no município de Manaus, estado do Amazonas, 2010.



Palmitos na brasa preparados pelo povo indígena Guarani Mbyá, no distrito de Parelheiros, município de São Paulo, estado de São Paulo, 2009.

Fonte: (VASCONCELOS, 2014, p. 48)

**Figura 14: Atividades sobre alimentação.**

**ATIVIDADES**

**Compreender**

**1** Como os indígenas obtinham seus alimentos? Escreva o número de acordo com a legenda.

- 1 Alimento coletado diretamente da natureza.
- 2 Alimento obtido por meio do cultivo.

Feijão	Araçá	Peixe	Milho
			
Goiaba	Buriti	Mandioca	Caju
			

**2** Quais dos alimentos consumidos pelos indígenas fazem parte da sua alimentação?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**3** Alguma das técnicas usadas pelos indígenas para preparar alimentos é parecida com o modo como sua família costuma cozinhar? Se sim, qual?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

49

Fonte: (VASCONCELOS, 2014, p. 49)

Observamos que o texto proposto trata o tema da alimentação dentro do passado dos grupos indígenas, sem descrever o que tem ocorrido hoje, nos aldeamentos espalhados pelo Brasil. Já as imagens, embora tratem o tema no tempo presente, expõem o indígena de forma genérica, sem caracterizar os distintos hábitos alimentares que fazem parte da cultura das diversas nações.

Quando se pensa na economia de subsistência e nos projetos de desenvolvimento econômico nas áreas indígenas, Silva (1995) observa que os índios, quando em condições ideais, trabalham poucas horas por dia, assegurando para as suas sociedades boas condições de saúde, de alimentação e de sobrevivência, através do sistema coletivo de trabalho na terra e do não acúmulo de excedentes, o que não permite a exploração do trabalho.

Todavia, Silva (1995) observa a necessidade de assegurar as condições ideais para tal forma de sobrevivência, o que, necessariamente, não pode ser generalizado, nos estudos da temática indígena no contexto da sala de aula, uma vez que a interferência de interesses econômicos privados e estatais têm revelado como os povos indígenas têm sido tratados no Brasil. É o caso dos Tapuias no estado de Goiás.

Silva (2013) descreve que o povo indígena Tapuia, que se localiza na aldeia Carretão, nos municípios de Rubiataba e Nova América, no estado de Goiás, apresenta em sua trajetória a luta pela terra e por uma identidade étnica que foi violada pela interferência de interesses econômicos dos fazendeiros da região e por um período de aldeamento, que provocou uma reconfiguração de suas práticas culturais, uma vez que os que não fugiram do aldeamento, casaram-se entre si ou com negros escravos e brancos. Essa miscigenação fez com que o modo de vida indígena se tornasse semelhante ao modo de vida camponês, passando por um período de “abandono” pelo Estado e pela própria Fundação Nacional do Índio.

A Fundação Nacional do Índio (FUNAI) propiciou poucas ações para melhoria da realidade desse povo. Silva (2013) descreve que os Tapuias vivem em constante conflito de terras e que, mesmo após a demarcação destas, continuaram tendo assistência precária do órgão indigenista, FUNAI. A perda cada vez mais significativa do território atingiu a vida dos Tapuias, que acabaram concebendo, ao mesmo tempo, o olhar de que a terra é o lugar onde nasceram seus pais e avós, onde esses cresceram e contaram suas histórias e biografias, onde se viveu e onde se morre, como também, o olhar da terra como propriedade, como valor de uso e de troca, como meio exclusivo de produção econômica e exploração humana. Nesse sentido, pela necessidade de sobrevivência, sem ter os recursos e as condições favoráveis para isso, a solução encontrada pelos Tapuias, tem sido alugar as terras ou arrendá-las por poucos ganhos.

Para além dos Tapuias, outros povos indígenas vivem os mesmos dilemas no mundo atual, sendo então, um dos principais, a garantia da demarcação de suas terras e a permanência em seus territórios, de onde se constroem as condições favoráveis para a sua

sobrevivência, como observa Silva (1995), desdobrando-se no respeito pelos seus saberes, modos de vida, costumes, alimentação, festas e tradições.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil é o país que mais investe na aquisição de livros didáticos para o ensino básico no mundo. Assim, são centenas de milhões de exemplares distribuídos, gratuitamente, para as escolas públicas dos Ensinos Fundamental e Médio de todas as regiões do país (FREITAS et al., 2007).

Pesquisas realizadas por Benito (2001), Freitas (2009) Gatti Júnior (2004) sinalizam que o livro didático materializa informações de uma disciplina de determinada época; contempla conhecimentos produzidos pela ciência de referência, transformando-os em saberes escolares, tendo maior ou menor fidedignidade científica; expressa, em seu conjunto, concepções teórico-metodológicas vigentes em sua respectiva área; possibilita a percepção de tecnologias de produção editorial e da circulação de ideias do momento em que foi confeccionado; é o desdobramento do currículo prescrito, é considerado o principal veiculador do conhecimento sistematizado e um instrumento auxiliar, em sala de aula para professores e alunos e é um objeto funcional, porque apresenta uma intenção utilitária.

No entanto, para além de todas as características dadas ao livro, quando se refere ao desdobramento do currículo prescrito, ele por vezes tem sido considerado o próprio currículo, já que ele não lista simplesmente os conteúdos e prescreve orientações metodológicas gerais, mas também constrói um programa curricular, que vem carregado muito mais de permanências e exclusões, do que de mudanças e inclusões.

Nesse sentido, nossas percepções nos levam a crer que isso é o que tem acontecido com a temática indígena veiculada nos livros didáticos. Nosella (1979), Silva (1987), Grupioni (1995), Lemos (2005), já sinalizavam, nos respectivos anos de suas pesquisas e produções, que expressiva parcela dos jovens estudantes brasileiros desconhecia a existência das diversas nações indígenas que viviam no território brasileiro e parte desse desconhecimento, dava-se pelo fato de que os livros didáticos apresentavam ainda a noção de índio genérico, tratado como se formasse um todo homogêneo, ignorando a rica diversidade sociocultural existente, eram “supersticiosos”, “selvagens”, “bárbaros”, em estágio de civilização mais atrasado; foram grandes colaboradores de seus conquistadores e exploradores portugueses; viviam nas florestas, felizes e conservando a sua cultura própria; eram atores coadjuvantes da história europeia; não faziam parte do Brasil atual, uma vez que suas descrições apareciam na Pré-história brasileira, na época

do contato, na abordagem do bandeirantismo, no momento da abertura política e na primeira metade da década de oitenta.

Parece-nos que, diante dos dados levantados nas pesquisas que realizamos, poucas coisas mudaram desde que essas percepções foram apontadas. Os textos e as imagens veiculados nos dois livros analisados ainda hoje, reduzem a temática indígena a três ou quatro páginas de estudo; não apresentam a perspectiva do estudo das nações indígenas onde a criança reside - o que dificulta e distancia o entendimento da temática; representa o índio com caráter impessoal, destribalizado, genérico, focado no passado e como ator coadjuvante da história do Brasil.

O caminho para a construção de uma consciência histórica e cidadã e da alteridade apresenta-se mais longo do que imaginávamos, uma vez que as imagens e os textos analisados de 2014 e 2015, pouco falam sobre a realidade desses povos, permanecendo um discurso simplório e destituído da riqueza que se apresenta, na diversidade dos mesmos.

Compreendemos que os sujeitos que estão na escola são frutos de diversos processos socioculturais que formam diferentes visões de mundo. Valores morais, religiosos, diferentes tradições e por que não, diferentes formas de “preconceitos”. Os estudantes não são somente uma “tabula rasa”, mas, são portadores e produtores de cultura. Daí a necessidade de que o professor preencha lacunas dos conteúdos expostos pelos livros, imaginando outras tramas, conjecturando, uma vez que ele tem, em suas mãos, o poder de inventar e de envidar esforços, na compreensão das diferenças e da construção da alteridade.

Contudo, mesmo havendo uma prescrição que se dá por Lei ou por proposta curricular, se não houver um desdobramento no que é disponibilizado ao professor, se não houver uma “disposição” no processo de formação continuada dele, essas mudanças curriculares acabarão não chegando ao interior das salas de aula. Se as ideologias presentes nos livros, têm-se mantido, o professor também tem se mantido como aquele que faz o que sabe e tem condições de fazer. São poucos os que têm se arriscado a “pisar” em terrenos que não dominam.

A obrigatoriedade da Lei traz sim, um diálogo intercultural, porém a violência que se exerce sobre esses povos de cristianização e morte de suas línguas, ainda persiste em pleno século XXI. Assim sendo, ainda se faz necessário continuar a aperfeiçoar a análise das políticas públicas, das propostas curriculares, dos livros e guias didáticos e das práticas e saberes dos professores na formação inicial e continuada, a fim de que tanto se possa contribuir para a compreensão e implementação de políticas e saberes que atendam aos

desafios do século XXI, como se promova um ensino de história que gere a construção da consciência histórica e cidadã e da alteridade.

## REFERÊNCIAS

BENITO, A. E. El libro escolar como espacio de memoria. In: OSSEMBACH, G.; SOMOZA, M. (Orgs). **Los Manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina**. Madrid: UNED, 2001. p.51-59

BERNARDO, S. B. R. O ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental: a apropriação do livro didático. **História & Ensino**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 81-98, 2010. Disponível em: [file:///C:/Users/IFGoiano/Downloads/11604-44828-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/IFGoiano/Downloads/11604-44828-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 13 nov. 2017.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988**. Disponível em <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 12 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília**. Disponível em <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)>. Acesso em: 12 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

FREITAS, I. et al. A ação do PNLD em Sergipe e a escolha do livro didático de História (2005/2007): exame preliminar. In: OLIVEIRA, M. M. D.; STAMATTO, M. I. S. (Org.). **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: Editora da UFRN, 2007, p. 53-59.

FREITAS, I. Livro Didático de História: definições, representações e prescrições de uso. In: OLIVEIRA, M. M. D.; OLIVEIRA, A. F. B. (org) **Livros Didáticos de História: escolhas e utilizações**. Natal: EDUFN, 2009. p.11-19.

FERRER, V. G. El valor de la alteridad: enseñanza-aprendizaje a partir de realidades problemáticas temporales. In: RUIZ C. R. G; DORESTE A. A; MEDIERO B. A. (Org.). **Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global**. 1ed.Madrid: Entimema, 2016, v. 1, p. 58-67.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**/Selva Guimarães. – 13ª ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Papyrus, 2012.

MARIN, M. F.; QUEVEDO, J.; ORDOÑEZ, M. **História com Reflexão**. São Paulo: IBEP, 2001.

MOTA, L. T.; RODRIGUES, I. C. **A questão indígena no livro didático: toda a história**. História & Ensino, [s.l.], v. 5, p.41-59, 2 jul. 1999. Universidade Estadual de Londrina. <http://dx.doi.org/10.5433/2238-3018.1999v5n0p41>.

NOSELLA, M. L. C. D. **As Belas Mentiras**: A ideologia subjacente aos textos didáticos. São Paulo: Cortez&Moraes, 1979.

RÜSEN, J.. Razão histórica. **Teoria da história**: os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UNB, 2001.

SANTIAGO, L. A. S. ; PAGÈS, J. La identidad y la alteridad en el currículo de historia de secundaria de Brasil y de España. un caso: América Latina. In: RUIZ C. R. G; DORESTE A. A; MEDIERO B. A. (Org.). **Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales**: educar para una ciudadanía global. 1ed. Madrid: Entimema, 2016, v. 1, p. 143-150.

SILVA, A. L. **A temática Indígena na Escola**. Brasília: 1987.

\_\_\_\_\_. Mito, razão, história e sociedade: inter-relações nos universos socioculturais indígenas. In: SILVA, A. L; GRUPIONI, L. D. B. (Orgs.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1o e 2o graus (pp. 317-340). Brasília: MEC/MARI/Unesco, 1995. Disponível em: <[http://www.pineb.ffch.ufba.br/downloads/1244392794A\\_Tematica\\_Indigena\\_na\\_Escola\\_Aracy.pdf](http://www.pineb.ffch.ufba.br/downloads/1244392794A_Tematica_Indigena_na_Escola_Aracy.pdf)>. Acesso em: 07 mai. 2017.

SILVA, L. G. A luta pela terra, a luta pela vida: a interveniência das Políticas Públicas no Território do Povo Indígena Tapuia em Goiás. **Ateliê Geográfico** - Goiânia-GO, v. 7, n. 3, p.164-187, dez/2013. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/ateliê/article/view/9223/15734>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

SIMIELLI, M; NIGRO, R; CHARLIER, A. **Descobrir o Mundo**. São Paulo: IPEB, 2015.

VASCONCELOS, L. **Projeto Buriti**. São Paulo: Moderna, 2014.