



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Câmpus Universitário de Três Lagoas
Programa de Pós-Graduação em Letras



ICLÉIA CAIRES MOREIRA

**O PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO DO
INDÍGENA EM MATERIAL DIDÁTICO
SUBSIDIADO PELAS (NOVAS)
TECNOLOGIAS**

**TRÊS LAGOAS - MS
2016**



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Câmpus Universitário de Três Lagoas
Programa de Pós-Graduação em Letras



ICLÉIA CAIRES MOREIRA

**O PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO DO
INDÍGENA EM MATERIAL DIDÁTICO
SUBSIDIADO PELAS (NOVAS)
TECNOLOGIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Área de concentração: Estudos Linguísticos), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Câmpus de Três Lagoas, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Vânia Maria Lescano Guerra

**TRÊS LAGOAS - MS
NOVEMBRO/2016**



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Câmpus Universitário de Três Lagoas
Programa de Pós-Graduação em Letras



ICLÉIA CAIRES MOREIRA

**O PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO DO INDÍGENA EM MATERIAL DIDÁTICO
SUBSIDIADO PELAS (NOVAS) TECNOLOGIAS**

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Vânia Maria Lescano Guerra
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof^ª. Dr^ª. Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof^ª. Dr^ª. Silvane Aparecida de Freitas
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Suplente: Prof^ª. Dr^ª. Claudete Cameschi de Souza
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

**TRÊS LAGOAS - MS
NOVEMBRO/2016**

Aos sujeitos (in)fames cujas experiências, representações e vivências nos permitem problematizar e refletir sobre a condição existencial humana, instigando-nos a nos posicionarmos por um mundo perpassado de mais dignidade, consideração e respeito pelo outro.

À minha família e aos amigos que palmilharam comigo cada passo desta estrada.

AGRADECIMENTOS

Ao contemplar as impressões do vivido por meio dos rastros da memória, registro os meus mais sinceros agradecimentos às pessoas que participaram deste processo de lapidação do meu ser e tornaram esta caminhada extremamente interessante, vasta e fértil:

À CAPES, por ter me concedido a bolsa que subsidiou meus estudos.

À minha orientadora, professora Doutora Vânia Maria Lescano Guerra, por nutrir de sentido(s) o meu fazer e o meu dizer com seus ensinamentos, por ter escolhido caminhar ao meu lado, direcionando minhas atividades com firme orientação. Por compreender as tempestades por que passei, permitindo-me desvelar e (re)conhecer cada dificuldade e superação.

Às professoras Doutoradas Celina Aparecida G. de S. Nascimento e Claudete Cameschi de Souza, pela leitura criteriosa deste trabalho e valiosas sugestões dadas por ocasião do exame de qualificação.

Aos professores do programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* de Três Lagoas pela dedicação e partilha de conhecimentos que enriqueceram a construção desta pesquisa.

À Nely Silva, por me mostrar que traduzir textos é interpretar as nuances de uma cultura, é lançar luzes na concretização de um sonho.

Ao senhor Claudionor, funcionário da biblioteca da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul do *Campus* de Três Lagoas, pela atenção e gentileza, gestos que fizeram a diferença em dias cheios de ansiedade e (in)certezas.

Aos funcionários da secretaria do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Mato Grosso do Sul, do *Campus* de Três Lagoas, Fernando e Adriana, pela eficiência e prontidão no atendimento acadêmico.

Aos meus amigos: Juliana, Michele, Romilda, João Paulo e Willian Diego pelas diversas experiências (com)partilhadas, pelas (in)seguranças, pelas inúmeras trocas de conhecimento, por tudo que vivemos neste entrecruzar de nossas existências.

À minha mãe do coração Rosangela (minha Rosinha) e por extensão a toda família Almeida, pelos incontáveis incentivos, por terem construído comigo mais que laço de afeto, um amor sem tamanho que levarei por todos para a eternidade.

Ao meu querido amigo Odinei Inácio Teixeira que, mesmo distante fisicamente, esteve comigo em tantas ocasiões, sendo mais que um amigo, um irmão de alma, ouvindo-me, vibrando com meus progressos e, pacientemente, lidando com minha ansiedade.

Às escolas Edwards Corrêa e Souza e Fernando Corrêa, representadas por seus Diretores, Edevalte Porto Viator Júnior e Sônia Barbosa, pelo apoio irrestrito e compreensão em todas as ocasiões em que precisei ausentar-me para cumprir as atividades acadêmicas.

À minha querida mãe, Maria Caires, por ter me ensinado o valor de ser responsável e honesta para comigo, para com os que me cercam, e sempre buscar construir minha existência com dignidade.

A Deus, por ser a luz que iluminou cada passo (in)certo que me trouxe até aqui.

Enfim, a todos que, direta e indiretamente, auxiliaram-me, de modo que alguma porta se abrisse, algum conceito fosse esclarecido ou acrescentado, alguma angústia fosse aplacada, tenho vocês e os ensinamentos, bem como os sorrisos e as lágrimas que partilhamos, inscritos em minh'alma *ad aeternum*. Obrigada por contribuírem para que eu me tonasse uma pessoa, humanamente, mais forte e intelectualmente melhor.

*A maior riqueza do homem é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou — eu não aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre
portas, que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora,
que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.
Perdoai.
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.*

(Manoel de Barros, 2010, p. 374)

RESUMO

MOREIRA, Icléia Caires Moreira. *O processo de subjetivação do Indígena em material didático subsidiado pelas (novas) tecnologias*. Três Lagoas: Câmpus de Três Lagoas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2016. 133 f. (Dissertação de Mestrado).

Ao lançar um olhar discurso-desconstrutivista sobre o discurso didático-pedagógico, este estudo problematiza, os possíveis efeitos de sentido de in-exclusão do sujeito indígena emergentes do Guia Didático “Cineastas Indígenas para Jovens e Crianças”, aparato produzido por uma OnG indigenista chamada “Vídeos nas Aldeias” e publicizado no ciberespaço. Especificamente, buscamos: 1) investigar, a partir da noção de interdiscurso, no bojo da Análise do Discurso, representações construídas pela mídia sobre o acontecimento discursivo Guia Didático no ciberespaço; 2) analisar como são construídas as representações sociais de terra e exclusão que perpassam a escritura do guia sobre os indígenas a partir da perspectiva discursiva e do processo de referenciação; 3) apresentar as imagens que a escritura constrói do sujeito indígena e sua cultura perante a sociedade; 4) historicizar os acontecimentos discursivos a fim de averiguar como é constituído o discurso sobre os sujeitos indígenas enunciados de entre-lugares onde o branco se depara com práticas e valores sociais diferentes. Partimos da hipótese de que a representação identitário-cultural do indígena, nesse arquivo subsidiado pelas (novas) tecnologias, publicado como consolidação da Lei 11.645/08, ocorre via discurso do branco e acarreta um processo de subjetivação/identificação desses sujeitos que, em lugar de amenizar o estranhamento da sociedade hegemônica em relação aos sujeitos indígenas com seus traços culturais e identidade histórica, acaba por contribuir, de forma in-excludente para o (re)forço do preconceito, da estereotipação e do estabelecimento das fronteiras étnico-culturais. Focados em um viés epistemológico que compreenda o marginalizado, pautamo-nos, transdisciplinarmente, na perspectiva da Análise do Discurso de origem francesa (PÉCHEUX, 1988; CORACINI, 2007)); no artifício metodológico arqueogenealógico de Foucault (1988, 1997, 2001, 2006, 2013a, 2013b, 2014; e, na visada teórica pós-colonialista (MIGNOLO, 2003-2005-2008; CASTRO-GÓMES, 2005; MORENO, 2005; QUIJANO, 2005, BHABHA, 2013; NOLASCO, 2013; GUERRA, 2015). Dessa forma, dividimos este trabalho em três capítulos: “As dimensões históricas e suas implicações no discurso didático sobre os indígenas subsidiado pelas (novas) tecnologias”, “O entrelaçar dos fios teóricos: a construção do dispositivo analítico” e “Nas fronteiras do dizer: um olhar discursivo sobre processo de subjetivação do Indígena em material didático”. O primeiro dedica-se à escavação das condições sócio-históricas e ideológicas a partir das quais surgiu o livro didático, das questões históricas que envolvem os diversos povos indígenas e da mobilização jurídico-política que se erige na ânsia da integração, além da importância do ciberespaço como esfera de virtualização dos ditos e veiculação dos deslocamentos identitários dos sujeitos. No segundo, entrelaçamos as noções trabalhadas pela AD de origem Francesa, articuladas às contribuições da arqueogenealogia foucaultiana, de modo a formar uma baliza teórica que discuta discurso, sujeito, interdiscurso, formação discursiva, relações de saber-poder, arquivo, governamentalidade. Além disso, trazemos o aporte teórico pós-colonialista, que nos possibilita tecer deslocamentos críticos por meio das epistemologias do Sul, cuja produção científica se orienta para a compreensão dos sujeitos a partir de seus lócus geo-histórico e suas nuances periféricas. No último, apresentamos a análise de recortes do material em foco, problematizando a constituição do processo de subjetivação do indígena nesse artefato publicizado no ciberespaço, em um gesto que possa vir a contribuir com os estudos discursivos sobre a prática da linguagem na contemporaneidade, na condição de agenciadora de condutas e propagadora de traços identitários dos sujeitos. Por meio da análise discursiva, pode-se verificar que o texto funciona como um aparato legitimador de um imaginário que estabelece diferenças entre colonizador/branco e colonizado/indígena, em que noções de “raça” e “cultura” funcionam como dispositivos geradores de identidades opostas, mantenedoras do processo de exclusão pelas vias inclusivas.

Palavras-chave: Subjetividade; In/exclusão; Indígena; Guia Didático.

ABSTRACT

MOREIRA, Icléia Caires Moreira. *The Subjectivity Process in Indigenous Handouts subsidized by the (New) technologies*. Três Lagoas: Três Lagoas Campus, Federal University of Mato Grosso do Sul, 2016.133 f. (Masters dissertation).

To launch a view speech - deconstructivist the didactic pedagogical discourse, we intend with this study to discuss the possible effects of sense of exclusion of indigenous, emerged from the teaching guide " Filmmakers of the Indigenous Youth and Children " device produced by a so-called indigenous NGO " video in the Villages " and published in cyberspace. Specifically, we seek to: 1) investigate, from the notion of interdiscourse, in the midst of discourse analysis, representations constructed by the media about the event discursive Didactic Guide in cyberspace; 2) Analyze how are built the social representations of land and exclusion that pervade the writing of the guide on indigenous from the discursive perspective and referral process; 3) Present the images that scripture building of indigenous subject and culture in society; 4) historicizing the discursive events in order to ascertain how the speech made on the statements indigenous subjects of a between place where white faces different social practices and values. We start from the assumption that the identity and cultural representation of indigenous, that subsidized file by the (new) technologies, published as consolidation of Law 11,645 / 08, occurs via the white speech and entails a process of subjectivity / identification of these subjects instead of soften the strangeness of the hegemonic society in relation to indigenous subjects with their cultural traits and historical identity, ultimately contributes, in-exclusionary way to (re) I force of prejudice, stereotyping and the establishment of ethnic and cultural boundaries. Focused on an epistemological bias comprising the marginalized, guided us, transdisciplinary, the perspective analysis of the French perspective (PÊCHEUX, 1988; CORACINI, 2007); with methodological artifice of arqueogenealógico of Foucault (1988, 1997, 2001, 2006, 2013a, 2013b, 2014; and, in postcolonial theoretical view (MIGNOLO, 2003-2005-2008; CASTRO-GÓMES, 2005; MORENO, 2005; QUIJANO, 2005, BHABHA, 2013; NOLASCO, 2013; GUERRA, 2015). Thus, we divided this work into three chapters: "The historical dimensions and its implications in didactic discourse on indigenous subsidized by the (new) technologies," "The intertwining of theoretical strands: the construction of the analytical device" and "On the borders of say: a discursive look at subjective process of the Indigenous in courseware. " The first is dedicated to the excavation of the socio-historical and ideological conditions from which arose the textbook, the historical issues surrounding the various indigenous peoples and the legal and political mobilization that is erected in the integration craving and the importance of cyberspace as virtualization realm of sayings and placement of identity movements of the subjects. In the second chapter, we interweave notions worked for guidance Discourse Analysis French articulated the contributions of Foucault's arqueogenealogia, so to form a theoretical goal to discuss speech, subject, interdiscourse, discursive formation, relations know-power, file, governmentality. In addition, we bring the postcolonial theoretical framework that allows us to weave critical shifts through South epistemologies, whose scientific production is oriented to understand the subject from its geo-historical locus and its peripheral nuances. At last, we present the analysis of the focus on the material cutouts, questioning the constitution of the indigenous subjective process that artifact publicized in cyberspace, in a gesture that might contribute to the discourse studies on the practice of language in contemporary society, provided procurer of pipes and propagator of identifying features of the subjects. Through discourse analysis, one can see that the text functions as a legitimating apparatus of an imaginary establishing differences between colonizer / white and colonized / indigenous, in which notions of "race" and "culture" function as identities generating devices opposite, sponsors of the deletion process by inclusive way.

Keywords: Subjectivity; In- exclusion; Indigenous; Didactic Guide.

LISTA DE ABREVIATURAS

AD – Análise do Discurso

CP – Condições de produção

CIPJC – Cineastas Indígenas Para Jovens e Crianças

FD – Formação Discursiva

FI – Formação Ideológica

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

ODC – Observatório da diversidade cultural

OIT – Organização Internacional do Trabalho

OnG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

VNA – Vídeos nas Aldeias

TIC – Tecnologias da informação e da comunicação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I	
AS DIMENSÕES HISTÓRICAS E SUAS IMPLICAÇÕES NO DISCURSO DIDÁTICO SOBRE OS INDÍGENAS SUBSIDIADO PELAS NOVAS TECNOLOGIAS	24
1.1 O aparato legal como artifício de apaziguamento das divergências e desigualdades sociais.....	27
1.2 Considerações sobre o gênero didático.....	32
1.3 Um breve histórico das origens do livro didático.....	33
1.4 Materiais didáticos no Brasil.....	36
1.5 Projeto “Vídeo das nas Aldeias”: criação, funcionamento e iniciativas.....	39
1.5.1 “Cineastas indígenas para Jovens e Crianças” (CIPJC): disposição dos saberes na tessitura escrita.....	41
1.6 Novas tecnologias e ciberespaço: implicações na produção e circulação de materiais didáticos.....	44
1.7 A temática indígena e suas (inter)relações com o material didático: o entrelaçar das nuances históricas.....	47
CAPÍTULO II	
O ENTRELAÇAR DOS FIOS TEÓRICOS: A CONSTRUÇÃO DO DISPOSITIVO ANALÍTICO	56
2.1 A Análise do Discurso e a denúncia dos sentidos.....	58
2.2 Noções basilares.....	60
2.3 A subjetividade nas malhas do simbólico e suas formas de constituição na História.....	62
2.4 Alguns apontamentos sobre identidade e representação.....	65
2.5 A imprescindibilidade da memória na constituição dos sentidos.....	69
2.6 A educação e seus dispositivos de governamentalidade dos sujeitos.....	71
2.7 O desestabilizar dos sentidos: um processo de desconstrução do discurso.....	73
2.8 Epistemologias do Sul: deslocando sentidos a partir do lócus latino-americano.....	75
CAPÍTULO III	
NAS FRONTEIRAS DO DIZER: UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE O PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO DO INDÍGENA EM MATERIAL DIDÁTICO	79
3.1 Eixo 1: A representação estereotipada do sujeito indígena por parte do sujeito-enunciador branco.....	79
3.1.1 Da estereotipação do sujeito indígena.....	79
3.1.2 Do processo arcontico de construção da representação outro.....	103
(IN)CONCLUSÕES	113
REFERÊNCIAS	118

MEMORIAL DESCRIPTIVO.....	126
----------------------------------	------------

INTRODUÇÃO

Vivemos em um contexto constituído na/pela linguagem em que ecoam inúmeras vozes, dizeres e silenciamentos que perpassam e constituem os discursos na sociedade. Esses discursos são marcados por ordem, regras e normas, construídas de forma anônima, em busca do cuidado de interesses, orientações comportamentais, atitudes e sentidos possíveis em um determinado momento histórico-social (CORACINI, 2010a).

E como os discursos (de)limitam o que pode, ou não, ser dito em determinadas condições de produção ou formulações discursivas, os sujeitos parecem estar “condenados” a significar, seja com ou sem palavras, diante das relações com o mundo em um processo de injunção que leva à interpretação. Tudo tem de fazer sentido entre o homem e o simbólico (ORLANDI, 2007).

Nesse espaço discursivo, heterogêneo, disperso (FOUCAULT, 2013a) em que os sujeitos estão submersos é que se dá a representação identitária de si e do (O)outro. E essa representação só pode ser agenciada pela inefável articulação entre o linguístico e o social. (GREGOLIN, 2008). Portanto, o sujeito (re)produz e é (re)produzido por estratégias (micro)capilares que são mobilizadas pelos discursos, como práticas que abalizam o governo de si e o dos outros.

A partir desse quadro, é possível articular que as instituições escolares funcionam como espaço de formatação da representação identitária dos sujeitos, cujos discursos se tornam modos de subjetivação (FOUCAULT, 1997), como “verdades irrefutáveis”. As práticas de subjetivação produzem identidades em constante mutação, ao mesmo tempo em que discursos hegemônicos, imbuídos de saber-poder, que funcionam em circularidade, procuram estabilizá-las e sedimentá-las conforme interesses ideológicos, social e historicamente marcados.

Nessa esteira, Castro-Gómez (2005) discorre que a reorganização global da economia capitalista atualmente se apoia na produção das diferenças, não para celebrá-las, ou subverter o sistema, mas para contribuir com sua consolidação. Segundo este autor, o Estado funciona como uma instância central garantindo a organização racional da vida humana, sintetizando todos os interesses encontrados na sociedade; é um lócus capaz de formular metas válidas à população, de modo que analisa desejos, interesses e emoções direcionadoras dos sujeitos rumo a metas por ele definidas. Com os conhecimentos construídos pelas ciências sociais,

legítima suas políticas reguladoras, cria perfis de subjetividade estatalmente coordenados, instituindo o processo de “invenção do outro” via dispositivos de saber-poder que funcionam como o cerne da construção de representações.

Em conformidade com Foucault (2013a), entendemos que o sistema educacional torna-se uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos do/sobre os sujeitos, vinculados por saberes e poderes que aqueles trazem em seu bojo.

Nesse curso, Castro-Gómes (2005, p. 171) explica que a palavra escrita é instrumentalizadora da construção de leis e de identidades, planeja programas e organiza a compreensão do mundo no que se refere a inclusões e exclusões. Esse processo é viabilizado por meio de instituições legitimadas, neste caso as escolas, e pelos discursos hegemônicos, materializados em tratados, manuais ou guias didáticos, que regulamentam a conduta dos atores sociais, estabelecendo fronteiras entre os sujeitos, o que acarreta a construção de uma verdade que existe “dentro ou fora dos limites definidos por essa legalidade escriturária”. O contexto da escrita permite criar um campo de identidades viabilizadoras do projeto moderno de governamentalidade, em que os sujeitos que não se encaixem no perfil identitário estabelecido, por meio de práticas subjetivadoras, acabam por ocupar o entre-lugar da exclusão.

Diante disso, podemos dizer que o discurso configura-se sob três aspectos: é produtor/(re)produtor de conhecimentos e crenças via diferentes modos de representação; é capaz de estabelecer relações sociais; e cria, (re)força ou (re)constitui identidades. Neste contexto, pode privilegiar certos sujeitos em detrimento de outros, por meio de acontecimentos discursivos situados em determinado momento histórico, que se cristalizam pela ação da memória e latejam, interdiscursivamente, no dito (MARTINS, 2005).

As filiações de sentidos, permeadas de inúmeras vozes no jogo da língua, historicizam-se em diversos pontos, marcadas ideologicamente pelas posições relativas ao poder, e fazem emergir na materialidade discursiva efeitos que atingem os sujeitos de forma inconsciente (ORLANDI, 2013). A partir desse pressuposto, observa-se que as relações entre história, prática social e linguagem têm construído, por meio da ação de formações discursivas e ideológicas, advindas dos discursos oficial, político, didático e jurídico brasileiro, a imagem do indígena como um sujeito excluído, silenciado, ignorado. Uma imagem que lhe (re)lega o lugar da marginalidade desde o processo de colonização (GUERRA, 2012).

Em face do exposto, entendemos ser pertinente problematizar o processo de subjetivação/identificação do sujeito indígena em produções didáticas que buscam integrar sua história e cultura no cenário escolar brasileiro. Materiais didáticos organizados para escolas públicas e privadas como suporte de veiculação de informações a respeito de traços e marcas identitárias de etnias indígenas diversas funcionam como um instrumento de construção da representação do sujeito-indígena no imaginário social. Esses materiais constituem-se, pois, como instrumentos poderosos que tanto podem favorecer a discriminação e a exclusão quanto a ampliação dos limites humanos que abriguem, cada vez mais, a diversidade. O resultado dependerá de quais discursos se materializam nesses suportes e de quais formações discursivas mobilizam no percurso delineador da representação do indígena.

Assim, pretendemos adentrar nessa rede discursiva com a finalidade de perscrutar as imagens construídas a respeito dos indígenas e de sua cultura perante a sociedade, via formações discursivas e interdiscursos. Para tanto, utilizamos, como *corpus* de análise, recortes do Guia Didático *Cineastas Indígenas para Jovens e Crianças*, produzido para ser veiculado em escolas regulares de ensino fundamental em todo o território nacional.

A escolha do Guia CIPJC não se deu de maneira aleatória. Trata-se de um material pouco conhecido e bastante específico, destinado à educação escolar branca, voltado ao público infanto-juvenil de ensino fundamental, que foi formulado por uma organização não governamental (OnG) chamada “Vídeos nas Aldeias” e publicizado no ciberespaço, na ânsia de alcançar de maior visibilidade sobre si e assim angariar publicações fomentadas por instâncias estatais.

O interesse em pesquisá-lo decorre do fato de trazer informações sobre seis povos indígenas: Wjãpi, Ikpeng, Panará, Ashaninka, Mbya-guarani e Kisêdjê e buscar atender a uma demanda de criação e organização de materiais didático-pedagógicos que concorram para o cumprimento da Lei 11.645, promulgada em 10 de março de 2008, responsável por incluir, no currículo educacional vigente, a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena.

Consideramos relevante estudar como o discurso pedagógico constrói a representação do sujeito indígena para a sociedade hegemônica enquanto minoria que necessita ser valorizada e (re)conhecida, em decorrência desse aparato didático configurar-se como uma das formas de materialização discursiva de um ditame legal. A partir dele, o Brasil passou a atender uma solicitação gerada durante a Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura, em sua 33ª reunião, celebrada em Paris, de 03 a

21 de outubro de 2005 e pode enquadrar-se no *rol* de países que fazem parte da UNESCO, na busca de respeitar e mobilizar-se para apoiar, bem como proteger a Diversidade Cultural dentro de seus territórios e liames político-administrativos.

A partir de imagens, narrativas e descrição de brincadeiras do universo indígena, unidades discursivas, fragmentos correlacionados de “linguagem-e-situação” organizados de modo não linear, ao mesmo tempo singulares e representações de um todo (ORLANDI, 1984), busca-se, nesta pesquisa, compreender como a representação do sujeito-indígena se constitui, via aparato didático, no entremeio da língua com a história.

Assim, nosso objetivo geral é problematizar possíveis efeitos de sentido de marginalização do indígena enunciados no Guia Didático *Cineastas indígenas para jovens e crianças*. Nessa temática, os objetivos específicos, são: 1) investigar, a partir da noção de interdiscurso, no bojo da Análise do Discurso, representações construídas pela mídia sobre o acontecimento discursivo Guia Didático no ciberespaço; 2) analisar como são construídas as representações sociais de terra e exclusão que perpassam a escritura do Guia Didático sobre os indígenas a partir da perspectiva discursiva e do processo de referenciação linguística; 3) apresentar as imagens que a escritura constrói do sujeito indígena e sua cultura perante a sociedade; 4) historicizar os acontecimentos discursivos a fim de averiguar como é constituído o discurso sobre os sujeitos indígenas enunciados de um entre-lugar onde o branco se depara com práticas e valores sociais diferentes.

Diante disso, um questionamento se nos apresenta: Será que esse arquivo, por meio de sua materialidade discursiva, disseminada nas escolas de ensino regular e disponibilizada na *web*, consegue diminuir o estranhamento do branco em relação aos sujeitos-indígenas, com seus traços culturais e identidade histórica?

Nossa hipótese é de que a representação identitário-cultural do indígena que ocorre nesse arquivo, subsidiado pelas (novas) tecnologias, publicado como consolidação da lei 11.645/08, se dá por meio do discurso do branco, e acarreta um processo de subjetivação/identificação do Indígena, funciona como uma estratégia de produção de verdades (FOUCAULT, 2013b) sobre a cultura do indígena, seus costumes e traços identitários.

Supomos que o guia CIPJC, por meio de sua materialidade discursiva, em lugar de amenizar o estranhamento da sociedade hegemônica em relação aos sujeitos indígenas com seus traços culturais e identidade histórica, acaba por contribuir, de forma in-excludente, para

o (re)forço do preconceito, da estereotipação e do estabelecimento das fronteiras étnico-culturais entre brancos e indígenas.

Segundo Pierre Lévy (1999), o ciberespaço, suporte de veiculação do material onde nosso *corpus* se erige, é definido como um espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial de computadores e das memórias dos computadores. Ao deslocar essa acepção para os estudos discursivo-desconstrutivistas, podemos compreender o termo como um campo discursivo onde se realizam trocas simbólicas de todas as ordens entre os sujeitos. Trata-se de um novo suporte de representação dos sujeitos que subjetiva a constituição identitária e organização/disponibilização do dito em rede. Um universo oceânico de informações abrigadas, onde os sujeitos “navegam” e do qual se alimentam (LÉVY, 1999).

Tal suporte virtualizado tem ocupado um espaço de destaque na formação da esfera pública e deveria ser compreendido como um terreno em que se possa romper com certos determinismos propostos pelos discursos hegemônicos, no entanto, consideradas as informações nele disponibilizadas, pode também vir a transformar-se em um espaço de reforço da ideologia dominante, da exclusão das minorias (MELO, 2003) e estereotipação dos sujeitos. Daí nossa preocupação em pesquisar que tipo de discurso de caráter didático-pedagógico tem sido disponibilizado e veiculado no ciberespaço sobre os sujeitos indígenas, bem como quais informações sobre tais sujeitos têm (re)verberado em rede.

A produção de um guia didático sobre seis etnias indígenas, a saber: Wjãpi, Ikpeng, Panará, Ashaninka, Mbya-guarani e Kisêdjê, por parte da comissão organizadora do material, decorre do fato destes povos já terem participado de produções audiovisuais anteriores junto a equipe da OnG VNA e também por localizarem-se, estrategicamente, nas regiões norte, centro-oeste e sul, o que permite ao aparato pedagógico ser implementado em boa parte do território brasileiro.

É a partir desses simulacros que se constroem as identidades sociais na pós-modernidade. Num mundo em que prevalecem as imagens a partir do crescimento dos meios eletrônicos, cada vez mais o indivíduo se afasta do real e percebe a si e aos outros como imagens que circulam, que se publicizam na mídia, criando um imaginário que é composto de técnica e ficção (MELO, 2005).

Importa estabelecer o que entendemos por modernidade e pós-modernidade. Na esteira de Mignolo (2003) e dos estudos pós-coloniais, compreendemos a modernidade como um fenômeno ligado ao colonialismo. Trata-se da história do imperialismo, não é, tão somente,

um período histórico, mas a autonarração dos atores e instituições que, a partir do Renascimento, conceberam-se a si mesmos como o centro do mundo. O autorrelato da modernidade se afina nos benefícios capitalistas para o resto do mundo, na conversão ao cristianismo, na missão civilizadora francesa e inglesa (século XVII) e no projeto de modernização e desenvolvimento industrial pós da Segunda Guerra Mundial, e é a justificação da expansão imperial dos Estados, monárquicos e seculares, europeus do Atlântico.

A pós-modernidade se refere a virada tecnológica do século XX/XXI, potencializada pela globalização, em que se erige uma crítica interna à modernidade, cujos marcos referem-se à história da Europa, com suas sucursais nas ex-colônias. Essa crítica coloca em pauta questões de gênero, de raça, de etnia, de território, de geração. Questões relacionadas ao que se passou a denominar de diversidade ou diferença. E pode ser compreendida à luz de três processos históricos: o fim do eurocentrismo, a emergência dos Estados Unidos como potência mundial e econômica, a independência política na África e na Ásia como primeiro estágio da descolonização do terceiro mundo. Desta tríade emergem diferentes tipos de legados coloniais e neocoloniais processos alternativos opostos a modernidade, mas que tomam por base a herança colonial.

Tanto a produção quanto a publicização do Guia em questão são viabilizadas por uma Organização não governamental (OnG). Segundo Coutinho (2005), as OnG são organizações sem fins lucrativos criadas por pessoas que trabalham voluntariamente em defesa de uma causa social, seja ela proteção do meio ambiente, defesa dos direitos humanos, erradicação do trabalho infantil, entre outras demandas.

O termo foi empregado pela primeira vez no ano de 1940, pela ONU, para fazer referência às organizações civis que não tinham nenhum vínculo com o governo, mas hoje, sob uma nova forma de efetivação de trabalhos, acabaram por tornar-se parceiras de entidades estatais ou empresas. Mesmo que se proclamem “cidadãs”, mediante um perfil de “filantropia empresarial”, essas OnG mantêm relações estreitas com fundações, com o Banco Mundial e com agências financiadoras ligadas ao grande capital. Juridicamente, podem diligenciar ações judiciais para levar a cabo os direitos constitucionais ou inscritos na legislação infraconstitucional. Em decorrência de sua existência jurídica, são parte legítima de processos e possuem legalidade para figurar ativa ou passivamente em procedimentos judiciais.

Coutinho (2005) salienta que, na ânsia de estabelecer e consubstanciar uma relação de longa duração com as multinacionais e com a ONU, muitas dessas organizações acabam por

atender a suas exigências, relegando ao excluído, no caso o sujeito indígena, uma representação, ainda que imbuída do desejo inclusão, entretecida ao sentido de exotismo. A isso se articula o efeito de obrigatoriedade (por exigência legal) de disseminação de um conhecimento étnico-cultural de minorias.

Para empreender o gesto interpretativo transdisciplinar sobre o *corpus* selecionado, pautamo-nos: 1) na perspectiva da Análise do Discurso de origem francesa (PÊCHEUX, 1988), a fim de buscar quais formações discursivas e ideológicas, responsáveis pela cristalização de um padrão de indianidade ligado ao primitivismo, atravessam os discursos do/sobre o indígena provenientes do já dito; 2) no artifício metodológico foucaultiano (1988, 1997, 2013a, 2013b), especificamente o arqueogenealógico, em face dos processos de monitoramento e controle da/na construção identitária desses sujeitos, que se instauram por meio de relações de saber-poder; 3) na perspectiva pós-colonialista, para analisar quais os caminhos que os relegaram aos entre-lugares de subalterno e marginalizado (CASTRO-GÓMES, 2005; BHABHA, 2013; MIGNOLO, 2003-2005-2008; MORENO, 2005, NOLASCO, 2013, SANTOS, 2002-2007).

Por meio das considerações já expostas, mobilizamos que o gesto analítico discursivo a respeito da representação do indígena permite-nos tecer deslocamentos, reflexões críticas e problematizadoras que levem a compreender o processo de subjetivação da alteridade do sujeito indígena em materiais didáticos disponíveis no espaço virtual e distribuídos no cenário educacional. Além disso, possibilita-nos (d)enunciar como são construídas discursivamente as identificações/representações daqueles que o discurso hegemônico insiste em posicionar sempre do lado de lá da fronteira.

Importa mencionar que, ao tratar sobre os conceitos de subjetividade, Foucault (2013a) assevera sua condição de imanência com os conceitos de poder e saber. As relações de poder-saber, por sua vez, direcionam a construção das identidades por meio dos processos de subjetivação, e as representações são delineadas conforme as formações discursivas latentes no já dito e imbuídas desse par indissociável.

Assim, uma reflexão sobre construção da identidade do indígena mobilizada em material didático disponibilizado no ciberespaço e produzido, “intencionalmente”, para ser distribuído em escolas de ensino público, faz-se necessária como contribuição para o aprimoramento da compreensão do lugar que é concedido a esse indígena no cenário nacional “atual”. Refletir sobre a noção de subjetivação/representação indígena aliada à noção de

discurso como efeito de sentido coopera para a desmitificação das representações cristalizadas dos sujeitos indígenas, à medida em que expõe sua não transparência e a vastidão de sentidos que emergem na construção das posições-sujeito e suas coletividades (ORLANDI, 2007). Além disso, pela análise da materialidade linguística nos recortes, nossa meta é compreender processos de permanência, continuidade, (não)pertencimento, deslocamento e transformação do sujeito indígena, contribuindo, assim, para uma (re)avaliação de sua representação no/para o cenário educacional, responsável pela formação de outros sujeitos.

Este trabalho vem, por um viés teórico-metodológico discursivo-descontrutivista e sob um gesto analítico inaugural, somar-se a iniciativas de pesquisadores que se dedicam à produção científica, ainda escassa, a respeito de processos de subjetivação do sujeito-indígena no discurso didático-pedagógico vigente. A partir de levantamento bibliográfico, identificamos alguns trabalhos sobre a construção da representação dos sujeitos-indígenas em artefatos didáticos.

Entre esses trabalhos, há o artigo de Lúcio Tadeu Mota e Isabel Cristina Rodrigues, historiadores e professores da Universidade Estadual de Maringá UEM, intitulado “A questão indígena no livro didático ‘Toda História’”, publicado, em 1999, no periódico *História e ensino* (vol. 5), cujo objetivo foi verificar as representações das populações indígenas nesse material específico, adotado em vinte escolas públicas de Maringá-PR. Os pesquisadores concluíram que o livro didático analisado funciona como portador de um saber acabado, inquestionável, pronto para ser absorvido, uma ferramenta mantenedora dos mitos e estereótipos indígenas (docilidade e primitividade) que povoam a história, com muitos dados numéricos divergentes das estimativas divulgadas pela FUNAI e pelo CIMI. Com relação à caracterização dos grupos indígenas, a obra menciona a existência de diferenças entre eles, mas não avança no sentido de apontar as especificidades e singularidades dos grupos.

Outro trabalho, também da área de História, é o de Amanda Araújo P. Feitosa e Márcio Câmara Xavier, pós-graduandos em História: Educação, Relações Sociais e Cultura pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE), intitulado “A história indígena nos livros didáticos de ensino fundamental I e na aldeia Guarani Tekoá-YTU em São Paulo”. Publicado em 2010, na edição nº 1 da revista *Educação, Gestão e Sociedade* da Faculdade Eça de Queiroz, o objetivo do artigo foi verificar as imagens anacrônicas do índio, herdadas de um tipo de historiografia tradicional que preconiza a superioridade do colonizador, presentes nos livros didáticos. Em suas incursões, Feitosa e Xavier observaram que grande parte dos

autores e obras clássicas de História do Brasil sempre retrata(ra)m o indígena com desprezo e em tom derrotista, discursividade que influenciou os livros didáticos escolares e levou-os a disseminar um conhecimento de História que ignora a trajetória e a contemporaneidade do indígena, obscurecendo as questões atuais sobre as comunidades indígenas, sobretudo no campo dos direitos civis.

Há também um artigo produzido por Vânia Maria Lescano Guerra e Claudete Cameschi de Souza, pesquisadoras da área de Letras na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, publicado em 2014, na Revista *Moara*, n. 42. Sob o título “Um estudo da cartilha Vihikaxopovope Yúhoikopea Úti Vemó’u: Identidade e discurso do povo Terena”; as autoras problematizam, por meio da perspectiva discursivo-desconstrutivista, como a produção das identidades dos povos indígenas emerge na escritura de uma cartilha para falantes Terena, de 1972, usada, até então, como suporte prático no trabalho didático-pedagógico, especialmente por indígenas da região de Aquidauana e Miranda-MS.

A análise aponta que o discurso da cartilha Terena ainda se encontra perpassado pela discriminação por parte da sociedade branca, mostrando que o espaço escolar não diminui o estranhamento do branco em relação aos habitantes indígenas, com sua cultura e identidade históricas. Por meio desse material, "novas identidades", como a de branco, são impostas, fomentando uma construção identitária considerada fluida e múltipla, em que ao indígena ainda é atribuída a representação de incapaz e de submisso às regras sociais hegemônicas.

A esses trabalhos, acrescentamos a comunicação “Etnia e preconceito: as representações indígenas nos livros didáticos” (publicada nos Anais do X Encontro de Iniciação à Docência, realizado pelo programa de pós-graduação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em 2007), de autoria de Maria O. de Q. Borba, professora de Literatura Brasileira da UFPB, e Wilma M. de Mendonça, estudante do Programa de Pós-graduação *lato sensu* em Linguística da mesma instituição. Por meio de um estudo bibliográfico das representações e imagens ameríndias presentes nos livros didáticos brasileiros, as autoras observaram os modos pelos quais os organizadores dessas obras abordam a temática indígena retrabalhada pelo professor em sala de aula. As pesquisadoras constataram que os manuais didáticos estão permeados de ideologias etnocêntricas, que situam a cultura indígena como subalterna e (re)afirmam o valor sacralizado da cultura ocidental. São difundidas ideias genéricas e preconceituosas sobre sua identificação, de que resultam representações de ociosidade/improdutividade e a caracterização do indígena como selvagem.

No artigo “O indígena no livro didático: memórias e identidades nas terras do Pará”, publicado em 2013 nos Anais do SILEL – Simpósio Nacional e Internacional de Letras e Linguística (evento organizado pela Universidade Federal de Uberlândia), Maurício Ramos Lindemeyer, mestre em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia, propõe pensar a identidade indígena perpassada de exclusão, à luz dos estudos culturais e por meio da análise do discurso foucaultiana. O autor analisa as visualidades presentes em livro didático de língua portuguesa do 7º ano do ensino fundamental, da coleção “Diálogo”, disponibilizada pelo PNLD, para implantação na rede pública de ensino. Lindemeyer chega à conclusão de que as memórias mobilizadas pelo livro didático corporificaram o indígena como o outro no processo da construção da identidade, o da diferença. Diferença promovida no seio do discurso e pela tentativa de impor certa passividade na relação identitária: os indígenas foram silenciados pela não discursivização dos corpos, junto com a não escuta da palavra. Na obra analisada, não foi dada a possibilidade de escuta para as comunidades indígenas sobre as quais o livro se pronuncia.

Na busca de um traçado “metodológico”, dividimos este trabalho em três capítulos: “As dimensões históricas e suas implicações no discurso didático sobre os Indígenas subsidiado pelas (novas) tecnologias”, “O entrelaçar dos fios teóricos: a construção do dispositivo analítico” e “Nas fronteiras do dizer: um olhar discursivo sobre processo de subjetivação do Indígena em material didático”.

O primeiro capítulo dedica-se à escavação das condições sócio-históricas e ideológicas a partir das quais surgiu o livro didático, bem como às questões históricas que envolvem os diversos povos indígenas e a mobilização jurídico-política que se erige na ânsia da “integração”, além do ciberespaço como esfera de virtualização dos ditos e veiculação de deslocamentos identitários dos sujeitos.

No segundo capítulo, entrelaçamos as noções trabalhadas pela Análise do Discurso de orientação Francesa às contribuições da arqueogenealogia foucaultiana, de modo a formar uma baliza teórica que discute discurso, sujeito, interdiscurso, formação discursiva, relações de saber-poder, arquivo, governamentalidade. Também compõe esse referencial o aporte pós-colonialista, que nos possibilita tecer deslocamentos críticos a partir das epistemologias do Sul, cuja produção científica baseia-se em compreender os sujeitos a partir de seus lócus geohistórico e suas nuances periféricas.

No último, apresentamos a análise dos recortes, problematizando como se constitui o processo de subjetivação do indígena no Guia, em um gesto de interpretação que possa vir a contribuir com os estudos discursivos sobre a prática da linguagem na contemporaneidade, agenciando condutas e propagando traços identitários dos sujeitos.

Vale ressaltar que uma leitura transdisciplinar possibilita a investigação dos discursos que dão corpo ao aparato didático sobre o indígena, razão pela qual é utilizada a perspectiva teórica da AD, entrelaçada à desconstrução e à visada pós-colonial. E esse modo de “ler” o que parece estar opaco permite o surgimento de um olhar mais crítico sobre a trama social dos sentidos que permeiam as representações dos sujeitos que se encontram nas chamadas periferias existenciais.

CAPÍTULO I

AS DIMENSÕES HISTÓRICAS E SUAS IMPLICAÇÕES NO DISCURSO DIDÁTICO SOBRE OS INDÍGENAS SUBSIDIADO PELAS NOVAS TECNOLOGIAS

As palavras me antecedem e ultrapassam, elas me tentam e me modificam, e se não tomo cuidado será tarde demais: as coisas serão ditas sem eu as ter dito [...]. Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias. (LISPECTOR, Clarice. *Os desastres de Sofia*. 1998, p. 99)

Diante das possibilidades de análise do discurso didático, dada a polissemia da linguagem e as diversas formas de se observar um mesmo objeto discursivo por vieses teórico-metodológicos distintos, não pretendemos apresentar, neste capítulo, um panorama perpassado de irrefutabilidade. O propósito é trazer à tona um levantamento histórico-social dos fatores responsáveis pela formulação de um discurso pedagogizante a respeito do indígena, que veio a corporificar-se na forma de um guia didático, instituindo-se como uma forma de saber que, mediada por artefatos tecnológicos, pode vir a circular materialmente nas escolas de nível fundamental e a construir a representação do sujeito-indígena de seis etnias.

Nas últimas décadas, as políticas inclusivas têm possibilitado a irrupção de diversos discursos sobre a necessidade de integração social das minorias marginalizadas (indígenas, negros, pessoas com deficiências, entre outros). É nesse cenário que, no ano de 2010, surge “Cineastas indígenas para jovens e crianças”, doravante (CIPJC), destinado a configurar-se como dispositivo propagador das “Histórias e Culturas Indígenas” de seis etnias indígenas (Wajãpi, Ashaninka, Kisêdjê, Ikpeng, Panará e Mbya-Guarani) no cenário educacional brasileiro, a fim de atender uma orientação legal vinculada às políticas inclusivas de respeito à diversidade cultural.

Nesse sentido, trazer reflexões sobre como essas políticas produzem mecanismos e estratégias de inserção desses sujeitos dentro do cenário social brasileiro, em especial no que tange aos sujeitos indígenas e ao setor educacional, ajuda-nos a compreender e a desconstruir

verdades cristalizadas que perpassam nossa sociedade com relação à representação identitária desses sujeitos.

A importância de analisar CIPJC advém do fato de este se inserir no rol de problematizações da educação vinculadas ao saber sobre o indígena e suas culturas, cujas condições epistêmicas aliam-se às práticas sociais para (de)monstrar que não há discursos livres das tensas relações de poder-saber. Além disso, pareceu-nos propício à reflexão de que as representações que se têm dos indígenas são efeitos dos discursos que ecoam em diversas esferas, como a escolar, já que esse tipo de produção didática pode ser visto como um dispositivo (FOUCAULT, 2013b) que se estabelece com especificidade e originalidade nesse campo do conhecimento. Esse artefato constitui um desdobramento das iniciativas organizadas pela OnG VNA, que se lança na tarefa da escrita pedagógica no desejo de produzir sentidos (AMARANTE, 2011) tanto no âmbito impresso, quanto no audiovisual e virtual.

Para problematizarmos os liames históricos que condicionaram seu surgimento, pautamo-nos na construção de uma baliza teórica específica que envolve: 1) a Análise do Discurso de origem francesa (AD), 2) os apontamentos arqueogenealógicos foucaultianos, 3) as contribuições da visada pós-colonialista e 4) concepções ligadas à relevância das novas tecnologias com relação à produção, divulgação e circulação de discursos.

Cabe considerar, a partir da AD, que formações discursivas são fatores preponderantes ao lidarmos com a análise de um *corpus*, por apontarem as regularidades do dizer e do fazer sentido. As Condições de Produção, numa perspectiva dinâmica, também se constituem como aspectos imprescindíveis nesse processo, uma vez que são elas as responsáveis por trazer à prática discursiva os agentes históricos que contribuem para que um discurso seja mobilizado de uma forma e não de outra.

Em outras palavras, as condições sociais, históricas e ideológicas é que lançam luzes para que se compreenda como um discurso foi produzido, funcionando como elementos extratextuais que emergem do texto e possibilitam (re)significar os efeitos de sentido do gesto interpretativo. Daí essa linha de estudos recusar-se, terminantemente, a analisar enunciados fora das condições em que foram produzidos, por considerar que não há neutralidade na prática discursiva, visto que todo discurso interfere na vida social dos sujeitos, enquanto a compõe e representa (PAULINO, 2010). Ao partir dessa premissa, Mascia (2003) também salienta que o linguístico e o social necessitam ser mobilizados simultaneamente, porque são

elementos indispensáveis, dada a sua responsabilidade de apontar as marcas permeadas das relações de poder-saber, produtos histórico-sociais baseados nas condições de produção do discurso.

Nos dizeres de Orlandi (2013), as condições de produção compreendem os sujeitos e a situação. Em sentido estrito, abrangem as circunstâncias enunciativas (contexto imediato); em sentido amplo, incluem o contexto sócio-histórico e ideológico.

Há de se ressaltar que, na base dos processos discursivos, além da materialidade simbólica, existe uma materialidade histórica, formada por meio das relações sociais, nas quais os sujeitos explicitam os seus dizeres, trazendo os efeitos de sentido, o que conduz a uma práxis discursiva. Ou seja: o lugar a partir do qual o sujeito fala é constitutivo do ele diz.

Ao abordarmos as condições de produção de uma perspectiva pecheutiana, inspiradas nos apontamentos deixados por Althusser, com quem Pêcheux manteve estreitas relações intelectuais, reconhecendo as relações entre língua e ideologia, compreendemos que as verdades são sempre refutáveis por serem passíveis de interpretação. São ficções construídas pela subjetividade, pela posição ocupada pelo sujeito que as enuncia. Nesse sentido, é possível ver que os discursos são sempre singulares e funcionam em uma relação parafrástica com o que já foi dito anteriormente, o pré-construído.

No bojo dessas compreensões, lançamos nosso olhar sobre as condições sociais, históricas e ideológicas que possibilitaram o surgimento do discurso pedagógico sobre o indígena, materializado em iniciativas de cunho educacional que vieram a corporificar-se em material didático, mobilizado com o auxílio de aparatos tecnológicos, visando ao processo de inclusão do indígena no cenário social brasileiro. Iniciativa que se vale da Escola como uma instituição construída historicamente no contexto da modernidade, considerada como mediação privilegiada para desenvolver uma função social fundamental: transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade.

São as condições de produção que darão as pistas, que servirão de ponto de partida para desconstruir a ilusão de estabilidade dos sentidos sobre esses sujeitos e permitirão ponderar como o discurso pode tornar-se um mecanismo altamente disciplinador e fabricante de subjetividades (FOUCAULT, 2013b).

Diante do exposto e ao problematizarmos o discurso do/sobre o sujeito indígena, no que concerne a sua construção identitária no discurso pedagógico, algumas indagações permeiam nosso gesto interpretativo, sob o viés de suas condições produção:

- a) Quais são as possíveis representações que se tem dos indígenas?
- b) Como se manifestam, na materialidade do CIPJC, as mudanças e transformações ditas burocráticas e legislativas?
- c) Que discursos sociopolíticos têm mobilizado os processos de inclusão?

Dadas as inquietações de que estamos imbuídos, entrelaçamos alguns fios teóricos que nos permitiram pensar em que condições esse discurso didático se erigiu a ponto de materializar-se pela linguagem como uma ferramenta de intervenção escolar que produz “saberes” sobre a diversidade cultural indígena brasileira.

Valemo-nos, neste capítulo, de pesquisadores como Lagazzi (2010), Dias (2010), Foucault (2008, 2014) para perscrutarmos como a lei entra nesse processo discursivo para contribuir como artifício de instituição de consensos sociais. Em seguida, trazemos Bairro (2009), Lajolo (1996), Coracini (1995, 2007, 2011, 2016), Corrêa (2000), Geraldi (1997), Mortatti (2000a, 2000b, 2011, 2014) e Scheffer (2007) para observarmos em que circunstâncias o livro didático transformou-se ao longo do tempo, de forma global e local, como estratégia de veiculação de conhecimento nas diversas áreas do saber. Também discutimos, com base em Amarante (2011), Lévy (1993,1999), Couto (2014) e Castells (2003, 2006, 2007), de que forma as implicações tecnológicas colaboraram para a produção, divulgação e circulação desse material em rede. Finalmente, articulamos Alcalá (2010), Andrade (2014), Guerra (2010, 2012, 2015), Guerra e Souza (2013), Limberti (2012, 2008, 2009), Luciano (2006), Marques e Souza (2008), Munanga (2005) e Santos (2007) a fim de problematizar como se deram, ao longo da história brasileira, os acontecimentos discursivos conjuradores da representação do indígena como sujeito e as implicações desta na visão atual veiculada no setor educacional do país.

Sintetizado o estofo teórico-metodológico que nos serviu de base às reflexões histórico-sociais desta pesquisa, iniciemos por observar como se dão as implicações legais que atravessam o processo de criação desse arquivo.

1.1 O aparato legal como artifício de apaziguamento das divergências e desigualdades sociais

Na esteira de Lagazzi (2010), podemos observar que as Políticas Públicas se marcam pela necessidade da produção de consenso. Em proposições diversas, tentam apaziguar uma

extensa gama de premências, objetos e situações que divergem ou são consideradas assimétricas no âmbito social. Nesse aspecto, a ação coercitiva mais comum que se institui é a lei, instrumento de intervenção político-social formulado entre o administrativo e jurídico.

Nesse percurso reflexivo, é possível ver que as políticas públicas inclusivas ligadas à diversidade cultural surgem, discursivamente, por meio da criação de leis que constituem uma rede de controle dos sujeitos e dos sentidos a eles atribuídos. Nesse aspecto, a vida do sujeito na sociedade atual passa pela esfera da administração da subjetividade controlada e contida. Os sujeitos à margem são introduzidos na dinâmica social via políticas de inclusão e respeito à diversidade cultural a fim de dar-lhes a sensação de integração a esse sistema socioeconômico, para que se vejam reconhecidos, valorizados e atinjam um “ideal de eu social” sancionado pelo Estado. (DIAS, 2010).

Segundo a mesma autora, esse discurso da in-exclusão não é novo; desde os séculos XVII e XVIII, ele vem sendo utilizado como meio de validação daquilo que o homem não consegue justificar, ou seja, suas atitudes de repulsa ao outro diferente. E o diferente é aquele que não se encontra dentro das normas estabelecidas por um determinado tipo de poder, que o Estado precisa capturar para que se instituem ações capazes de regular, enquadrar, incluir, disciplinar e educar (DIAS, 2010).

Com relação a isso, Foucault (2014) afirma que o controle do corpo coletivo, cujo direito de incluir ou excluir se encontra nas leis, é que vai regular o corpo social, sob a figura do consenso. O âmbito legal dá, ao poder público, a legitimidade de tornar-se coercitivo em nome da ordem social.

É nesse âmbito que se situa a questão da obrigatoriedade do ensino-aprendizagem da “História e Cultura indígenas” nas instituições escolares como “resposta” à necessidade de integração do indígena mobilizada pelo Estado dentro do cenário educacional. Uma questão que nos conduz a questionar, sob o prisma de Bhabha (2013), quais sobreposições e deslocamentos de domínio da diferença mobilizaram o Estado a pensar as experiências intersubjetivas e coletivas da nação com relação às minorias, a ponto de erigirem-se como valor cultural a ser negociado.

Em primeira instância, é possível ver, via documentos oficiais¹, que tal mobilização não é fruto apenas da democracia e do desejo de igualdade, mas também das assertivas

¹ Informações extraídas do texto oficial da Convenção sobre a proteção e promoção da Diversidade das Expressões Culturais, ratificado pelo Brasil por meio do Decreto Legislativo 485/2006.

discutidas na Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, em sua 33ª reunião, celebrada em Paris, de 03 a 21 de outubro de 2005, ratificadas pelo Brasil em 2006.

Nesse evento, as nações buscaram instituir consensos ligados à cidadania e à justiça social, em que ficou decidido que a diversidade cultural constitui patrimônio comum da humanidade, a ser valorizado e cultivado em benefício de todos por ser capaz de nutrir as capacidades e valores humanos, constituindo, assim, um dos principais motores do desenvolvimento sustentável das comunidades, povos e nações. Definiu-se também que, ao florescer em um ambiente de democracia, tolerância, justiça social e mútuo respeito entre povos e culturas, a diversidade cultural é fator indispensável à paz e à segurança nos planos local, nacional e internacional.

Assim, articulamos que a Cultura entra no cenário jurídico-administrativo brasileiro como elemento estratégico das políticas de desenvolvimento nacionais e internacionais. A partir dela, algumas ações legais são corporificadas e inseridas ao rol legislativo brasileiro para que o país se engaje no quadrante internacional e, dessa forma, possa estreitar laços políticos e econômicos com outros povos.

Como resposta às decisões articuladas na Conferência, cria-se a lei 11.645, promulgada em 10 de março de 2008, que vem alterar a legislação vigente em busca de adequações da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecadora das diretrizes e bases da educação nacional, já modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Lei que inseriu, no currículo oficial da rede pública de ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", para incluir no currículo oficial, também o ensino de "História e Cultura Indígena".

Toda organização jurídico-administrativa desse dispositivo legal (lei 11.645/08) estabelece-se também em consonância com a Convenção nº 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho), de 1989, ratificada em 2004 pelo governo brasileiro, que em sua sexta parte trata da Educação e os Meios de Comunicação. E em cujo Artigo 31 é articulada a questão de que toda medida de caráter educacional deve ser tomada mediante a concórdia dos setores da comunidade nacional e entre os povos interessados visando eliminar os rastros de preconceito a que são acometidos.

Essa nova mobilização jurídica institui que as escolas trabalhem as três matrizes culturais brasileiras: indígena, africana e europeia, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política. Esses conteúdos, segundo a lei 11.645, serão ministrados em especial nas áreas de “Educação Artística, Literatura Brasileira e História do Brasil”. Entretanto, também devem perpassar todo o currículo escolar, disso decorre a relevância do cenário escolar observar a questão da transdisciplinaridade, vertente de ensino e produção do conhecimento, híbrida por natureza, que se situa do ponto de vista teórico, no entre-lugar do cruzamento/confluência de diversas áreas do saber que entrelaçam e entretecem, sem jamais superporem-se para abandonar verticalismos e horizontalismos, (des)locando-os para um fluxo que pode tomar múltiplas direções, sem nenhuma hierarquia definida de antemão, (CORACINI, 2010b). Trata-se de uma maneira de (re)conhecer a trama dos saberes, sua multiplicização, para o respeito às diferenças, e assim ser capaz de construir possíveis trânsitos de conhecimentos sobre o outro, sem procurar integrá-los artificialmente, mas estabelecendo (pluri)compreensões *ad infinitum*.

Como efeito desse novo dispositivo legal, fica instituída, no currículo oficial escolar, além dos estudos da história e cultura afro-brasileira, a obrigatoriedade do estudo das histórias e culturas indígenas. Portanto, ao analisarmos inter/intradiscursivamente os ditos pertinentes às questões ligadas ao trabalho com a diversidade cultural, é-nos dado ver que esse tipo de ação político-social consiste em uma ampliação da participação do Brasil no cenário internacional, como resultado de pressão política para a criação de leis de apoio à diversidade e à inclusão dos sujeitos à margem.

A partir dessas leis, a vida dos sujeitos na sociedade passa pela esfera administrativa do aparato governamental, ocorrendo assim o processo denominado pela AD (de orientação francesa) de subjetivação dos indivíduos. O Estado passa então a (in/en)formar os sujeitos para que signifiquem dentro do jogo de forças e de interesses ligados às relações de poder que movem a dinâmica social, vinculadas à globalização e ao capitalismo (DIAS, 2010).

Em consonância com esse quadro, surgem iniciativas de produção de aparatos didáticos para viabilizar o cumprimento Lei 11.645/08, e a concretização das considerações²

² [...] deverão ser realizados esforços para assegurar que os livros de História e demais materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados. Art. 31. Parte VI. OIT nº 169. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm>. Acesso em 26-08-2016 às 14h.

de âmbito mais generalizado expostas no artigo 31 da OIT 169, dentro do sistema educacional brasileiro, As OnG e projetos sociais mobilizam-se para produzir artefatos didáticos que colaborem com o trabalho pedagógico e possibilitem pôr em prática os ditames legais, sob o patrocínio das instâncias estatais.

Segundo Coutinho (2005, p. 58), as OnG crescem à medida que os movimentos sociais perdem sua força mobilizadora e buscam uma política “integradora”, por meio de apoio por parte do poder público, que, na maioria dos casos, mantém “o controle dos processos deflagrados enquanto avalista dos recursos econômico-monetários”.

A autora salienta que, na estranha crença de poderem manter uma relação de longa duração com as congêneres multinacionais e com a ONU, as OnG limitam-se, consciente ou inconscientemente, ao atendimento das exigências desses patrocinadores. Disso resulta, no caso do sujeito indígena, a “garantia” (exigência legal) de um lugar em seu território, porém, em face da representação estreita (senão enviesada) do índio como exótico (considerada sua língua, seus trajes e costumes), ou do debruçar-se sobre a temática da exclusão (discriminação racial, relações de gênero), acaba-se por reforçar a diferença. Coutinho (2005) problematiza que essas organizações não conseguem ir além do sintoma superficial para (pseudo)engajar o sistema social que produz essas condições. Antes, incorporam os sujeitos à margem à economia neoliberal por meio de ação voluntária “privada”, geram um mundo político em que a aparência da solidariedade e da ação social disfarça a conformidade conservadora com a estrutura de poder internacional e nacional.

A partir do cenário político-social delineado, é publicado, no ano 2010, o aparato didático *Cineastas Indígenas para Jovens e Crianças*, organizado na forma de um guia e dois DVD, contendo seis filmes, e construído via ações educativas audiovisuais. O artefato, patrocinado pela Unesco, via Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, foi criado por membros da OnG “Vídeos nas Aldeias” (VNA) para ser utilizado em escolas de ensino fundamental regular, sendo disponibilizado para *download* na Web por meio do *site* oficial do projeto, promovido inicialmente pela OnG Centro de Trabalho Indigenista, que, posteriormente, conseguiu tornar-se uma entidade independente.

1.2 Considerações sobre o gênero didático

Embora Marisa Lajolo (1996) inscreva-se em área e perspectiva de pesquisa diversas da aqui proposta (a saber: literatura e história da leitura), não podemos ignorar suas reflexões acerca do gênero didático e da funcionalidade pedagógica do livro didático no processo ensino-aprendizagem. A pesquisadora defende que a Linguística e a Literatura não devem caminhar para construção de blocos distintos, mas transdisciplinarizar-se em benefício da reflexão e do conhecimento. A partir da constituição desse pensamento, lançamos mão das considerações da autora no que diz respeito ao livro didático.

Para Lajolo (1996), o livro didático é um artefato criado para ser utilizado sistematicamente em aulas e cursos. Trata-se de um gênero que se marca pela veiculação de saberes e se condiciona via estratégias de ensino, abalizando, de forma decisiva, “o que se ensina” e “como se ensina o que se ensina” dentro do cenário educacional. Sob a denominação genérica “livro didático”, circulam na sociedade diferentes tipos desse objeto multifacetado, que se apresenta como gênero textual impresso/digital, “suporte de conteúdo educativo” e “instrumento pedagógico”, dirigido (por indicação expressa do(s) autor(es) ou da editora, ou por “funcionamento”/”uso” como tal) à utilização nos diferentes níveis e modalidades de ensino (MORTATTI, 2014).

Tal como o qualifica e define o adjetivo “didático”, esse tipo de material é instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal. Embora não seja a única fonte de que professores e alunos vão valer-se no processo de aprender e ensinar, tem-se configurado como base determinante das atividades escolares ao longo da história educacional. Acrescenta Lajolo (1996), que para incluir-se no rol das produções de cunho didático, um livro precisa direcionar-se, de forma sistemática, ao ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano.

No caso de nosso objeto de pesquisa, destina-se a discutir a questão da diversidade cultural na sociedade brasileira. Além disso, caracteriza-se por ser passível de uso na situação específica de âmbito escolar, ou seja, de aprendizado coletivo e orientado por um professor. Por tais razões, este tipo de aparato dirige-se, concomitantemente, a dois tipos básicos de leitores: professor e aluno.

CIPJC manifesta sua dupla destinação em sua parte introdutória, onde constam os itens “Carta ao aluno” e “Carta ao professor”, cujo conteúdo são orientações didáticas e

contextuais acerca do assunto a ser discutido ao longo da obra. Não obstante, não se materializa apenas em linguagem verbal; suas ilustrações, diagramas e tabelas refinam, matizam, delineiam e direcionam os significados dos conteúdos que deseja partilhar.

Instituído seu fulcro direcionador como material imbuído da função de ensinar algo a alguém em contexto escolar institucionalizado, vejamos como surgem esses dispositivos a serviço da disseminação de saberes e formação de sujeitos no seio de uma da sociedade para que compreendamos as razões que permearam a escolha desse gênero discursivo.

1.3. Um breve histórico das origens do livro didático

Dada a sua importância e resistência enquanto ferramenta didático-pedagógica orientadora de um percurso do saber (CORACINI, 2016), o livro didático tem-se constituído um amplo campo de pesquisa. Para entendê-lo na sua função educacional, sua história e sua presença entrelaçada na vida social brasileira, é necessário (re)conhecer o percurso histórico-social e ideológico de sacralização desse dispositivo de ensino.

Esse artefato tem sido interrogado científica e academicamente em diferentes campos de estudo, em um esforço de (des)construção de discursos e de representações, criando-se possibilidades de discussão que permitam compreender sua historicidade e refletir sobre ela de forma problematizadora. Neste trabalho, optamos por um referencial que leva em consideração os imaginários sociais e a constituição de uma memória discursiva e suas representações, como a AD de orientação francesa e a visada pós-colonialista, que nos permitem lançar um olhar sobre esses materiais como elementos difusores de saberes e, sobretudo, de poderes constitutivos de uma determinada memória.

À luz de Coracini (2007), memória é aqui compreendida como fragmentos que nos precedem e que herdamos e que, por isso mesmo, sofrem modificações e transformações. Lampejos interdiscursivos, frutos de inúmeras vozes, oriundas de textos ou experiências de outros sujeitos, que se entrelaçam e entretecem-se formando uma imensa rede de ditos, que conforma e é conformada por valores, crenças, ideologias, culturas, que concedem aos sujeitos ver o mundo de uma determinada forma, permitindo-lhes ser, simultaneamente, semelhantes e diferentes.

Conforme Coracini (2016) a existência e a utilização de materiais didáticos remontam à antiguidade, Platão já era adepto à tradução de textos relevantes ao processo de ensino,

dando origem ao primeiro livro didático da história da humanidade. Criado na Grécia antiga, o aparato didático persistiu ao longo dos séculos nas instâncias formais de ensino em todas as sociedades. Soares (1996), salienta que livros religiosos, seletas textuais em latim, manuais de retórica, abecedários, gramáticas sempre povoaram o cenário escolar ao longo da história. O ensino sempre se vinculou, de algum modo, a presença de um livro com vistas à aprendizagem. Nos séculos XV e XVI, em meio a inúmeras mudanças no ocidente, o uso da imprensa na Europa e a preocupação com leitores aumentam. O Renascimento concatenava-se, erigindo uma nova forma de ver o mundo: antropocêntrica. Em decorrência dessa efervescência de ideias, a instituição Igreja entra em declínio, e sua supremacia em determinar o destino dos homens e os rumos da sociedade cai por terra.

É nessa conjuntura histórico-social, segundo Bairro (2009), que surge um dos primeiros manuais escolares de que se tem conhecimento, “O ABC de Hus”, produzido por Jan Hus, pensador adepto dos ditames da Reforma religiosa. A obra constituía-se de uma ortografia padrão para a língua tcheca e continha sentenças de cunho religioso que iniciavam com letras diferentes seguindo a ordem alfabética. Seu objetivo aparente era a alfabetização da população, porém, além de alfabetizar, o material criado pelo pensador intentava manipular os fiéis com relação às concepções reformistas, já que Igreja Católica atrapalhava o crescimento do capitalismo, mesmo sendo portadora de um patrimônio inestimável.

A autora relata que em 1525, na Alemanha, é editada a cartilha denominada “Bokeschen vor leven ond kind”, organizada da seguinte forma: alfabeto, Dez Mandamentos, orações e algarismos. E, em 1527, Valentin Ickelsamer inclui em sua cartilha, configurada nos moldes da anterior, as primeiras gravuras relacionadas às letras.

Nessa fase de contendas religiosas, os adeptos ao protestantismo recorriam a educação igualitária e desvinculada da Igreja, cuja responsabilidade seria do Estado. Ainda no século XVI, organizada politicamente nos moldes absolutistas, a educação era uma regalia acessível apenas a alguns. Contra esse quadro centralizador do poder e da desigualdade, emerge, no seio da sociedade, o liberalismo, com a ideia de assegurar a liberdade individual, sem que houvesse a interferência direta ou a imposição de grupos hegemônicos ou do próprio Estado.

Em 1658, Comenius, autor conhecido por ter escrito a *Didática Magna*, seguindo o exemplo de Hus, produz a obra *O mundo sensível em gravuras*, formada de lições vinculadas a ilustrações. Para ele, era pelos sentidos que a educação deveria dar-se. Cria ser possível ensinar tudo a todos, levar o aluno gradativamente ao conhecimento.

Bairro (2009) mostra ainda que, em 1702, há o retorno do material didático de cunho religioso: João Batista de La Salles organizou o manual *Condutas das escolas cristãs*, que se dividia em lições (desde o alfabeto, sílabas, silabário, soletração, leitura de sílabas até alcançar o processo de leitura pausada). A leitura era ensinada para efetivação da religiosidade (ler os textos sacros); e a escrita voltava-se ao trabalho na sociedade.

Até o século XVII, os manuais escolares, em sua maioria, mesmo com o advento da Reforma, eram vinculados aos ensinamentos cristãos. Uma maneira que a Igreja, como instituição de cunho hegemônico, encontrou de, sutilmente, manipular seus fiés para não questionar a doutrina e, caso caíssem em “pecado”, honrar o perdão com pagamento das indulgências. Daí a instrução ser destinada aos que contabilizavam mais posses.

Em 1789, após a Revolução Francesa, o pedagogo José Hamel escreve o livro *Ensino Mútuo*, que se espalhou, sobretudo, entre povos anglo-germânicos, e cujo “método” veio para o Brasil durante o Império. Seu ponto de partida consistia em fazer os alunos mais instruídos ensinarem os que estavam alfabetizando-se.

Souza (2011a) explicita que a partir do século XIX, período em que se estabelece o modelo de escola ocidental que conhecemos hoje, surgem os primeiros livros nas escolas de elite como forma única de saber autorizado pelas comunidades com função de complementar o *rol* dos hegemônicos e legitimados textos sagrados. Produções caracterizadas, essencialmente, pela memorização e recitação. Somente depois da Revolução Industrial, o Livro Didático passa a ser produzido em larga escala, em consonância com as mudanças intelectuais e a expansão do sistema educacional em direção às demais camadas sociais. Passa, então, a assumir um papel mais representativo em relação à aprendizagem e a política educacional.

Podemos observar que o artefato didático, ao longo da história, seja em forma de cartilhas, livros ou guias, sempre funcionou como o dispositivo ideológico de controle preponderante dentro do universo escolar, fossem essas ideologias educacionais ou religiosas. Tem assumido, portanto, configurações de autoridade e apresenta-se como detentor das “verdades” que deverão ser ensinadas, conduzindo e norteando as atitudes do professor quanto a como, quando e o que ensinar em sala de aula. Assim representado, permite-nos articular com as palavras de Foucault (2013a), ao tratar sobre o discurso pedagógico, que todo material didático-pedagógico funciona como um modo de subjetivação dos sujeitos, uma estratégia de produção de verdades.

Os livros/guias produzidos para serem “implantados” no cenário escolar configuram-se como objetos de cunho ideológico em circulação por meio da escrita; são práticas que pretendem incorporar nos indivíduos gestos necessários ou convenientes, como frisa Chartier (1990). Em decorrência disso, funcionam como veículos de circulação de ideias imbricadas a valores e comportamentos que se deseja/desejou sejam/fossem ensinados. Nesse sentido, servem como um indicador de projeto de formação social desencadeado pela instituição escolar, vinculada às políticas educacionais.

Do ponto de vista das instituições escolares, são portadores de conteúdos do currículo escolar naquilo que diz respeito ao conhecimento instituído como obrigatório. Muitas vezes, é considerado fonte suprema dos conhecimentos transmitidos nas diferentes áreas, vindo a constituir referência-base tanto para os docentes como para os discentes (CORACINI, 1999-2011-2016). Imbuído de uma autoridade proveniente da crença de que é depositário de um saber sacramentado a ser transmitido e compartilhado, postulando-se como um paradigma norteador das formas de disseminação do conhecimento. (SOUZA, 2011b).

1.4 Materiais didáticos no Brasil

Não há como falarmos da produção de um guia didático para tratar de aspectos que envolvem, de forma geral, a diversidade cultural, e, em específico, a construção da identidade do sujeito indígena hoje, sem antes apresentarmos alguns contornos e implicações da adoção e utilização de materiais didáticos nas escolas públicas brasileiras, sem mencionar a influência externa, cujo fulcro gerador advém do processo colonial. Por isso, neste item são tecidas algumas considerações a respeito do caráter histórico do uso desses materiais na instituição Escola, para subsidiar historicamente o conjuramento das (inter)relações dessa temática nesse espaço de formação político-social.

Segundo Corrêa (2000), o livro didático é um tipo de artefato pedagógico que funciona como porta-voz de valores que se desejou transmitir em um dado momento histórico. Ao mesmo tempo em que é portador de um projeto de nação a ser construído por meio do processo de educação escolar, esse tipo de material faz parte do universo da cultura escolar, residindo aí a importância da sua utilização para a compreensão das práticas escolares no interior das instituições educativas ao longo da história da educação e no processo de formação dos sujeitos. Nas palavras da autora:

Trata-se de um tipo de material de significativa contribuição para a história do pensamento e das práticas educativas ao lado de outras fontes escritas, orais e iconográficas. É também portador de conteúdos reveladores de representações e valores predominantes num certo período de uma sociedade que permitem rediscutir intenções e projetos de construção e de formação social (CORRÊA 2000, p 10).

É uma forma de construir discursivamente uma memória impressa, indicadora do que pode/deve ser dito, de como deve ser apreendido determinado conhecimento por parte tanto dos alunos quanto dos educadores que se valem de tal ferramenta de ensino (GRIGOLETTO, 2011). A escola passa a encará-lo como a fonte única de seu fazer pedagógico e na monossomia do seu discurso (PÊCHEUX, 1988) e não percebe que aceita as designações nele contidas como verdades irrefutáveis a serem trabalhadas na sala de aula de forma homogeneizadora, em detrimento das necessidades de aprendizagem e da heterogeneidade dos ditos sobre aquele conhecimento a ser desenvolvido e da clientela que terá acesso a ele. Segundo Coracini (1999-2016), esse processo pode ser nomeado de “sacralização de verdades”, as quais passam a ser reproduzidas no contexto escolar.

De acordo com Scheffer (2007), desde a época colonial, a educação brasileira é perpassada pelo uso de manuais escolares, especialmente no que tange ao processo de alfabetização. Citando Stamatto (1998) explica que, desde a primeira lei brasileira sobre a escola primária, em 1827, não havia menção aos métodos de ensino a serem utilizados, mas já se determinava quais seriam os livros de leitura (a Constituição Brasileira e livros de História do Brasil). Premissa não efetivada, uma vez que havia dificuldade de acesso aos livros e obras para realizar esse estudo e a publicação de livros nacionais esbarrava no recente desenvolvimento da imprensa brasileira, datada de 1808. Os artefatos utilizados no início do século XIX restringiam-se aos manuais importados de Portugal. Só em 1880, Hilário Ribeiro produz a *Cartilha Nacional*, cujo foco era leitura e escrita. Na mesma década, Thomaz Galhardo lança a *Cartilha da Infância*, baseada na silabação, que perdurou nas escolas brasileiras até 1980.

Mortatti (2000a) explica que, apesar de encontrarmos alguns manuais produzidos no país a partir da segunda metade do século XIX, a nacionalização de artefatos didáticos (cartilhas, para sermos mais específicos) teve início em 1890 e solidificou-se nas primeiras

décadas do século XX como instrumento privilegiado de ensino, mediador entre tematizações, normatizações e concretizações pedagógicas. (MORTATTI, 2000b)

Na prática, esses materiais é que dirigiam os métodos de alfabetização, visto que eram produzidos conforme o programa oficial estabelecido previamente. O processo de nacionalização do livro didático produzido por brasileiros foi uma necessidade apontada desde o final do século XIX, pois “havia o interesse da organização republicana de instrução pública que tais livros estivessem adequados à realidade brasileira” (SCHEFFER, 2007). Esse quadro fez que o mercado editorial brasileiro se expandisse e se capitalizasse, já que encontrou na escola uma esfera de circulação e público consumidor. Nenhum material escolar sofreu/sofre tanto as influências das leis de mercado quanto esse. Isso ocorre, fundamentalmente, em razão de as políticas do livro escolar sempre estarem conectadas aos interesses estatais, bem como aos privados (MORTATTI, 2000a).

Naquele período, surgem produções: em 1892, o *1º Livro de Leitura*, de Felisberto de Carvalho; em 1907, a *Cartilha Analytica*, de Arnaldo Barreto; a partir dos anos 1930, são empreendidas produções com diversos métodos e, nos anos 40, a *Cartilha Sodré*, de Benedita Stahl Sodré, e *Caminho Suave* (1948), de Branca Alves de Lima. A partir de 1980, em decorrência dos vários questionamentos provenientes de pesquisas realizadas em diversas áreas do conhecimento, como a psicologia, a linguística, a psicolinguística, a sociolinguística, entre outras, as cartilhas deixaram de ocupar um papel preponderante no ensino da leitura e da escrita. Mesmo assim, surge o que Scheffer (2007) chama de Pré-livros, instrumentos paradidáticos, com metodologia diferenciada, utilizados como suporte do processo de ensino.

Na esteira de Mortatti (2011), os materiais didáticos modificam sua estrutura, alteram seus nomes, em que o seu interior passa a comportar diversos tipos de textos, de imagens, cores, dentre outros aspectos, agrega suplementos midiáticos. Entretanto, permanece na história a ideia de que ele deve ser um manual de ensino dirigido ao professor e ao aluno que não possui a formação apropriada para concretizar as mudanças desejadas dos métodos, da educação e da sociedade.

Vimos que, ao longo da história do livro didático no Brasil, esse tipo de instrumento foi, gradativamente, ganhando estatuto de imprescindibilidade na política educacional e nos processos de ensino-aprendizagem, seja para proliferar um método de ensino, seja para formatar e normalizar o trabalho educativo e evitar assim a reflexão política dos alunos.

Geraldi (1997) discorre que, no entremeio entre o conhecimento produzido e o ensino efetivo no cenário escolar, sempre foi possível encontrar algum tipo de material didático; aparato colocado à disposição do trabalho de transmissão de um conhecimento fabricado por interesses hegemônicos. Um artefato que, conforme Coracini (1995-2011-2016), por muito tempo foi representante fiel da ciência uma vez que é o único suporte teórico do conhecimento do professor e das aulas por ele ministradas, um saber que se encaixa no âmbito de um discurso competente, portador de um saber dado como acabado sobre o objeto que visa especificar, engendrado sob as vestes da inquestionabilidade e pronto para ser absorvido pelo público a quem se destina. Daí a necessidade de se refletir sobre como esse dispositivo pode fomentar processos de subjetivação dos sujeitos nele descritos, que, no caso da pesquisa em questão, são os indígenas.

É nesse cenário sócio-histórico que surge o já descrito material didático *Cineastas Indígenas para Jovens e Crianças*, que liga a esfera legal ao âmbito educacional ao tratar das questões relativas à diversidade étnico-cultural de seis etnias indígenas: Wajãpi, Ashaninka, Kisêdjê, Ikpeng, Panará e Mbya-Guarani e cujo intento é promover, por meio de ações educativas, a integração do indígena, por meio de sua participação na produção das narrativas, bem como dos artefatos audiovisuais, e o conhecimento sobre suas diversas formas de convivência social, construindo para o branco uma representação do que é ser indígena para tais etnias.

A seguir, trazemos alguns dados específicos sobre as condições de produção que levaram à criação desse material.

1.5 Projeto “Vídeo nas aldeias”: criação, funcionamento e iniciativas

O “Vídeo nas Aldeias”, doravante VNA, originou-se em 1986, ano marcado por diversas mobilizações relativas à temática indígena em decorrência de discussões, na Constituinte, que visavam à garantia dos direitos desses povos (LUCIANO, 2006). Trata-se de um projeto pioneiro no cenário da produção audiovisual indígena no Brasil. Segundo informações contidas no *site*³ oficial do projeto, ele foi criado para apoiar as lutas dos povos

³ Todas as informações constitutivas da história do projeto Vídeo nas aldeias, sua produção de artefatos sobre os indígenas e da sua transformação em OnG independente encontram-se disponíveis em: <www.videonasaldeias.org.br>. Acesso em: 10-5-2015 às 22h.

indígenas e fortalecer suas identidades e seus patrimônios territoriais e culturais, por meio de recursos audiovisuais e de uma produção compartilhada com os povos indígenas com os quais o VNA trabalha.

A iniciativa surgiu como uma das atividades da OnG “Centro de Trabalho Indigenista”, um experimento mobilizado por Vincent Carelli, antropólogo, indigenista e documentarista franco-brasileiro, entre os índios Nambiquara. Tudo começou a partir do ato de filmá-los e deixá-los assistir ao material filmado, o que foi gerando uma mobilização coletiva e o desejo de continuidade da produção dos vídeos como forma de representação e registro dos traços culturais dos povos envolvidos.

Perante o potencial que o instrumento de intervenção social apresentava, as experiências audiovisuais foram expandindo-se a outros grupos. Em 1997, na aldeia Xavante de Sangradouro – MT, realizou-se a primeira oficina de formação de cineastas indígenas. A equipe do projeto VNA distribuía equipamentos audiovisuais para essas comunidades e as ensinava a lidar com os artefatos tecnológicos para produzirem vídeos sobre seu modo de vida e cultura. Também passaram a promover experiências, como o encontro dos povos que se haviam conhecido por meio de vídeos e produção de diversos documentários.

Ao longo do tempo, o VNA tornou-se, além um centro de produção de vídeos, uma escola de formação audiovisual para povos indígenas, que fez, da tecnologia, parceira constante na produção, divulgação e circulação de seus artefatos (séries, documentários) sobre as diversas culturas indígenas com quem mantivera contato. Desde 1995, até a atual Coleção *Cineastas Indígenas* em parceria com OnG e Associações Indígenas, o projeto conseguiu progredir bastante, a ponto de constituir uma OnG independente, possuidora de um acervo considerável de imagens sobre os povos indígenas no Brasil e produzir uma coleção de mais de 70 filmes, em sua maioria premiados nacional e internacionalmente em festivais audiovisuais.

O VNA oferece subsídio técnico e financeiro para viabilizar a emergência de produção audiovisual indígena e sua difusão entre os povos indígenas, bem como no circuito midiático nacional e internacional, por meio de fontes mantenedoras como a Unesco, a embaixada da Noruega, a Petrobras e o Governo Federal.

Com relação aos direitos autorais e das imagens produzidas, estabelece contratos com os realizadores e suas comunidades. A documentação é organizada da seguinte forma: 35% da receita de distribuição, ao realizador, por direitos autorais; 35 %, para a comunidade filmada, por direitos de imagem; e 30% para o Projeto, para serem revertidos na capacitação de novos realizadores indígenas.

Em decorrência do crescimento e resultados obtidos, o projeto decidiu produzir também guias didáticos que possam atender à demanda por materiais didáticos necessários para o cumprimento da Lei 11.645/08, a serem utilizados nas escolas públicas do país para divulgar e propagar informações sobre diversos povos indígenas do território brasileiro.

A primeira coleção lançada, direcionada ao ensino médio, foi *Cineastas indígenas: um outro olhar*, um guia para professores e alunos com DVD contendo informações a respeito dos povos Kuikuro, Panará, Huni Kui, Xavante e Ashaninka. Segundo informações do *site* oficial da OnG, o material é voltado à discussão da temática indígena na sala de aula, devendo ser usado como fonte de pesquisa para as disciplinas História, Geografia, Meio Ambiente, Cidadania, Ciências Sociais, Filosofia e Artes. Esse material, conforme informações da equipe VNA, foi distribuído pelos correios a mais de três mil escolas previamente cadastradas no próprio *site* do projeto. Além dessa estratégia de disseminação concreta, todo o material está acessível para *download* em formato PDF, e os vídeos podem ser baixados no canal do projeto pelo *Youtube*.

A segunda iniciativa, *Cineastas Indígenas para Jovens e Crianças*, eleita por nós como objeto de pesquisa, é descrita de forma mais específica no subitem a seguir: como foi organizada; de que forma traz, em sua materialidade, os saberes sobre seis etnias indígenas a serem trabalhados nas escolas brasileiras regulares de nível fundamental; como tais considerações foram entrelaçadas a fim de formar uma rede de conhecimentos a serem difundidos sobre esses sujeitos.

1.5.1 *Cineastas Indígenas para Jovens e Crianças* (CIPJC): disposição dos saberes na tessitura escrita

O que nos motiva a discutir a obra em questão é a “novidade” do material, em sua abordagem específica de temática indígena, visto que, embora sejam inúmeras as problematizações sobre o livro didático, CIPJC dedica-se a especificidades e visa atender a propostas educacionais inclusivas, requerendo, pois, um olhar que desperte e promova

mobilizações e deslocamentos com relação ao que está sendo produzido para a construção de uma representação de minorias étnico-culturais.

Segundo a equipe VNA, as seis etnias (Wajãpi, Ashaninka, Kisêdjê, Ikpeng, Panará e Mbya-Guarani) foram escolhidas por participarem ou já terem participado do projeto “Vídeo nas Aldeias”, que oferece formação audiovisual em algumas comunidades indígenas, em sua maioria localizadas no Acre, Amapá, Pará, Mato Grosso e Rio Grande do Sul. Povos, estrategicamente, eleitos pelos organizadores a fim de tornar o material apto a ser utilizado em diversas escolas do território nacional.



Fonte: *Cineastas indígenas para Jovens e Crianças*, p. 193.

De modo geral, os conteúdos dispõem-se nesse mecanismo de ensino/aprendizagem organizado por itens e ao final há uma lista de exercícios propostos que fazem a recuperação de pontos considerados relevantes pelos organizadores e o fechamento obra. Além do conteúdo livro didático, cada saber construído sobre as etnias eleitas possui uma apresentação audiovisual disponibilizada em DVD para uso dentro da sala de aula em concomitância à manipulação do material impresso, como aprimoramento dos recursos pedagógicos a partir do uso das Tecnologias da informação e da comunicação (TICs).

Na Introdução, o livro contém uma “Carta aos alunos” e uma “Carta aos professores”, com esclarecimentos sobre o projeto Vídeo nas Aldeias. Em seguida, articula-se em duas partes: “Para começo de conversa” e “Os povos do livro e seus filmes”. Na penúltima seção, sob forma de anexo, é possível ter acesso à imagem e à biografia dos componentes da equipe VNA, que são de origem indígena (Ikpengs, Panarás, Ashaninkas, Kerexus, Mbyas, Kisêdjês)

. Uma forma de expor quem são e qual a sua participação no projeto. Por último, a obra oferece uma lista de jogos e brincadeiras infantis (labirintos, cruzadinhas, diagramas, jogos dos sete erros, ligue os pontos, jogo da memória, entre outros), organizadas a partir da temática indígena e das informações difundidas pelo livro, como uma maneira de sondar o que ficou da aprendizagem intercultural.

É relevante comentar que, na primeira parte do livro, “Para começo de conversa”, são topicalizados os seguintes assuntos como forma de contextualizar a obra e o assunto a ser abordado: 1)“Que livro é esse?”, 2)“E porque esses povos e não os outros 234?”, 3)“Mas afinal, quem são esses que chamamos de índios?”, 4)“Cada um é cada um?”, 5)“Os seis povos do livro”, 6)“Como um filme é feito”.

Já na segunda, “Os povos do livro e seus filmes”, cada item traz uma breve descrição de quem são, onde vivem, como vivem as etnias abordadas, além de uma narrativa de como se organizam os pequenos filmes produzidos e atividades pedagógicas a respeito do conteúdo.

Segundo os organizadores do projeto, cada povo em contato com a equipe VNA decidiu o que gostaria de contar nos filmes que foram produzidos para a obra. Os Wajãpi optaram por contar uma lenda, parte de sua cultura oral – “Os Wajãpi e ‘Akukusiã’, o dono da caça” –; as crianças Ikipeng escolheram produzir uma carta ao mundo – “Das crianças Ikipeng para o mundo” –; as crianças Panará rememoram as guerras de seu povo – “Príara jô: depois do ovo a guerra” –; os Ashaninka falam das brincadeiras e aventuras que desfrutaram no verão – “Os Ashaninka no tempo do verão” –; os Mbya-guarani preferiram falar das brincadeiras e discutir questões como escola, trabalho, terra, violência – “Os Mbya-guarani e os Mbya-mirim” –; os Kisêdjê contaram um mito de sua aldeia – “Os ksêdjê e o índio feio” –.

Reiteramos que, além do livro, a obra conta com dois DVD, portadores dos vídeos produzidos pela equipe do VNA com a colaboração dos membros da comunidade visitada. São gravações que variam de 10 a 35 minutos e cujos conteúdos foram descritos no parágrafo anterior.

Segundo o VNA, esse guia poderá em breve ser encontrado em livrarias na forma impressa. Hoje, está disponível em dois formatos virtuais, PDF para *download* ou cópia digital interativa, ambos disponibilizados no ciberespaço por meio de *links* contidos no *site* da OnG VNA. Esse dispositivo de ensino trabalha com temáticas que versam sobre o universo das crianças indígenas das etnias mencionadas, seus territórios, mitos, cotidiano, problemas e brincadeiras.

Em entrevista concedida ao Observatório da Diversidade Cultural ⁴(ODC), em 28 de julho de 2013, Vincent Carelli, antropólogo indigenista criador do projeto VNA, diz que a coleção *Cineastas Indígenas para Jovens e Crianças* foi disponibilizada na internet como um meio de divulgação da iniciativa e aguarda o interesse do MEC ou das Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação em publicá-la e distribuí-la nas suas redes escolares. Uma coleção de livros-vídeos para crianças de 3 a 6 anos também está sendo produzida com os mesmos filmes e será publicada pela Cosac Naify, com patrocínio da Petrobras Cultural.

Dada a importância dos mecanismos tecnológicos para a concretização das iniciativas promovidas pela OnG VNA, especialmente no que concerne ao arquivo eleito para a constituição do *corpus*, no próximo item abordamos algumas questões ligadas às novas tecnologias como suporte à produção e circulação desses artefatos.

1.6 Novas tecnologias e ciberespaço: implicações na produção e circulação de materiais didáticos

Esse processo de publicização do material no ciberespaço converge para uma ação de inclusão mais ampla, dada a universalização do conteúdo por meio do acesso à rede mundial de computadores de maneira global. Observa-se aí que o guia deseja produzir uma identidade integrativa para os indígenas, que se expanda para além dos liames escolares, por meio do advento tecnológico e suas ferramentas tangíveis e intangíveis.

Nos dizeres de Amarante (2011), as tecnologias eletrônico-digitais vinculadas à infraestrutura do ciberespaço configuram um novo espaço de comunicação; sem sociabilidade, organização e transação, instituem-se na contemporaneidade como um novo mercado de informação e conhecimento.

Na esteira de Lévy (1993, p.103), podemos observar que o discurso pedagógico sobre o indígena, uma vez digitalizado, passa pelo processo de virtualização, que permite sua (de)composição, (re)composição, (in)dexação, além da inserção comentários, colagens, (re)empregos, ramificando-se e difundindo-se em várias direções e usos dentro da rede. Dentro desse processo, o aparato didático digital tem seu conteúdo transfigurado em um grau

⁴ ODC -organização não governamental que desenvolve programas para ações de colaboração entre gestores culturais, artistas, arte-educadores, agentes culturais e pesquisadores, com o objetivo de produzir informação e conhecimento, gerar experiências e experiências que protejam e promovam a diversidade cultural. A entrevista encontra-se disponível em: <<http://observatoriodadiversidade.org.br/>>. Acesso em: 07-01-2016 à 01h.

de plasticidade inerente à escrita virtual, que, conforme o autor, é a principal ferramenta tecnológica intelectual da atualidade.

Segundo Couto (2014), são muitas as mutações e transformações que ocorrem nesses tempos de cibercultura: blogs, mídias locativas, aplicativos interativos, redes sociais, canais de divulgação audiovisuais, entre outras ferramentas disponíveis. Em países industrializados, cerca de 80% da população estão conectados à internet por algum tipo de dispositivo eletrônico doméstico. Nos países em desenvolvimento, como o Brasil, as taxas de conexão estão elevando-se progressivamente em virtude de pressões econômicas e políticas oriundas do processo de globalização. Dispositivos móveis (*tablets, smartphones*) popularizam-se entre os sujeitos e favorecem dia após dia as interfaces. Nesse cenário, as informações circulam ininterruptamente e, com elas, organizamos nossas nuances culturais e modos de ser.

Ainda com base nesse autor, é possível refletir que as subjetividades se erigem por meio das múltiplas narrativas que se difundem nos múltiplos ambientes da rede. Deslocando o exposto para as facetas concernentes ao arquivo sobre o qual instituímos o *corpus*, ao se produzir um material didático que pode ser impresso, atrelado ao audiovisual de DVD ou disponibilizado nas vertentes digitais e interativas, vemos que a temática indígena é colocada no centro de uma esfera de expressão pública, território em que o dito pode tanto borrar, quanto delinear fronteiras entre os sujeitos que nele habitam.

De acordo com Castells (2003-2007), a estrutura social de uma sociedade em rede é resultado do processo interativo entre o paradigma da nova tecnologia e a organização social; sua grande vantagem advém de podermos acessar uns aos outros. Sua lógica chega a países de todo o mundo e difunde-se via poder integrado nas redes globais de capital, bens, serviços, comunicação, informação, ciência e tecnologia. E, nesse espaço, cada sujeito, ou organização, encontra sua maneira característica de promover cultura e a arte do fazer em conjunto, do (com)partilhar (COUTO, 2014) como uma maneira de dar visibilidade ao que se deseja. Processo de veiculação do dito multidimensional que é ao mesmo tempo incluyente e excluyente em função dos valores e interesses dominantes oriundos do processo de organização social (CASTELLS, 2006).

É nesse aspecto que se faz necessário problematizar alguns pontos. Como o ciberespaço é uma plataforma de comunicação perpassada de horizontalidade, permite que múltiplos agentes produzam e veiculem informações. É preciso atentar-se a que, na condição de espaço aberto, permite articulação entre pessoas e condicionamento de políticas

direcionadas, que podem tanto difundir quanto estereotipar traços culturais e de desenvolvimento social dos sujeitos indígenas.

Lévy (2012) elucida que a mídia digital do século XXI caracteriza-se por uma possibilidade de expressão pública, por uma interconectividade sem fronteiras e com acesso à informação sem precedente na história humana. Paulatinamente, ela vem substituindo, absorvendo, o antigo sistema midiático, ultrapassando a produção da informação estruturada pela edição impressa, o cinema, os jornais, o rádio e a televisão. O advento da internet e a irrupção de tecnologias digitais cada vez mais avançadas ocasionaram a ampliação da criação de obras intelectuais, potencializado a proliferação da escrita, do registro e circulação do saber de maneira mais dinâmica. (AMARANTE, 2011).

Erigir-se nesse meio exige certas habilidades, o que vem ao encontro do que é feito pelo projeto VNA, que institui uma educação digital aos indígenas para que possam ser incluídos na mobilização da produção dos documentários e materiais didáticos em mídias digitais/audiovisuais. Oficinas sobre o manuseio e implantação/uso de novas tecnologias promovem o aprendizado necessário para dominar o instrumental que servirá de passaporte ao processo da criação vinculada às iniciativas inclusivas.

É preciso, no entanto, ponderar que se trata de um processo formativo de cunho disciplinar, com ações de ensino-aprendizagem que instruem os indígenas para que signifiquem dentro dos liames organizativos da cultura do branco. Todo o material que é produzido pelos indígenas nesse processo passa pelo crivo editorial da equipe da OnG (tratamento e edição das imagens, tradução das narrativas para língua portuguesa e seleção daquilo que será publicado no artefato produzido). Mesmo que se diga que há nesse processo uma parceria nas decisões sobre o que fica ou deve ser descartado na construção de uma representação cultural do/sobre o indígena, o conhecimento da manipulação desses dados advém da cultura hegemônica.

Um exemplo dessa assimetria na distribuição de funções concernentes ao processo criativo de tais dispositivos emerge nos dados catalográficos e créditos do Guia CIPJC: o dispositivo didático tem como autores três sujeitos pertencentes à cultura branca: Ana Carvalho (formada em Rádio e TV pela UFMG, com pós-graduação em Jornalismo: práticas contemporâneas), Rita Carelli (Formada pela escola Internacional de Teatro Jacques Lecoq, escritora e ilustradora) e Vicent Carelli, antropólogo indigenista franco-brasileiro. Ou seja: mesmo que ao longo do material se frise o lócus autoral do indígena, é possível ver a

emergência da figura do branco como princípio organizativo da obra (usando aqui ensinamentos de FOUCAULT, 2001).

Observa-se que os sujeitos indígenas se submetem ao processo de subjetivação intrínseco à produção dos artefatos didáticos e audiovisuais de caráter pedagógico, entretecidos ao espectro do consenso político, para garantir, na ilusão de integração social, a manutenção dos traços culturais de suas etnias, que “teimam” em prevalecer no bojo da sociedade contemporânea. Nesse processo de manipulação, como uma estratégia (FOUCAULT, 2013b), o sujeito indígena vê-se na situação de aceitar novos hábitos para não sucumbir, isto é, para que se permaneça, é preciso que algo se modifique. (LIMBERTI, 2008).

As condições de produção, segundo os escritos pecheutianos, remetem às relações de força presentes e constituintes da prática discursiva que subjetiva esses sujeitos. Daí a importância de tecermos, na sequência, algumas considerações a respeito da temática indígena e posteriormente entretecê-las à trama discursiva do material didático em análise a partir das nuances histórias corporificadas em acontecimentos históricos.

1.7 A temática indígena e suas (inter)relações com o material didático

Ao tratar da temática indígena e suas (inter)relações com o material didático em análise, é preponderante que levantemos quais nuances históricas são responsáveis pelo modo como indígena é retratado no discurso didático hoje, quais são os acontecimentos enunciativos próprios dos jogos de poder que, paulatinamente, relegaram ao indígena uma posição marginalizada e estereotipada na conjuntura social brasileira.

De acordo com Marques e Souza (2008), a história dos povos indígenas é marcada pela chegada dos portugueses ao Brasil, delineando e modificando o curso de suas vidas. Uma história construída pelo viés da unilateralidade, repleta de versões, contradições e escassa documentação escrita, visual e de história oral, que poderia vir a contribuir com informações contundentes para a (re)constituição e (re)construção da história dos diversos grupos indígenas.

Quando se fala em indígenas, no Brasil, automaticamente emergem, na memória discursiva dos sujeitos, alguns dos aspectos que os caracterizaram – e continuam a caracterizar – de forma emblemática: a questão colonial, a visão dos indígenas como seres de sociedades baseadas em sistemas primitivos, sua inextrincável relação com a natureza e o

exótico permeado de adornos e pinturas, bem como a condição de aldeados sempre remetida ao fator isolamento e falta de civilidade. (GUERRA, 2010).

Nesse contexto, vale mencionar Pierre Achard (1999), para quem os operadores linguageiros de um discurso, mergulhados em uma situação, são responsáveis por condicionar o exercício da regularidade enunciativa, considerando as práticas de que são portadores. Tais contextos e repetições formais oscilam entre o histórico e o linguístico via retomadas e paráfrases, produzindo a memória discursiva sobre um determinado sujeito em um jogo de força simbólica de cunho social, que se reconstrói *ad infinitum* via enunciações. O passado trabalha na mediação e reformulação do dito graças ao processo de derivação de ações reguladas.

A partir dessas considerações, valemo-nos de Limberti (2012), que, embora seja do ramo da semiótica, traz significativas contribuições às pesquisas a respeito dos indígenas. Ela afirma que, desde a Carta de Pero Vaz de Caminha, aqui compreendida como discurso fundador, é possível notar que os traços delineadores da identidade dos indígenas têm ocorrido pela voz do outro (branco⁵), em um processo de apropriação e manipulação dos sentidos. Ao articularmos essas considerações com os ditos de Orlandi (2008, p. 18-19) vemos que o discurso colonial constroi-se no imaginário social por meio das práticas de linguagem indiretamente articuladas a essa matriz representativa. Em outras palavras, instaura-se o apagamento do discurso histórico no intento de se produzir um discurso sobre a cultura e, por meio desse processo, emerge o estereótipo do exotismo que atravessa os ditos sobre as diversas etnias indígenas.

Nessa mesma esteira reflexiva, Limberti (2012) explana que a maior falha dos europeus provavelmente tenha sido o negligenciamento dos valores oriundos das civilizações indígenas que, ao isolarem-se em seus papéis sociais importados, imbuídos de rígidas normas, tentaram, de maneira extremamente coercitiva, subjugar os indígenas a elas. “Ação impensada desencadeou um processo de aculturação unilateral que, tomando-se o resultado de dizimação das nações indígenas através do tempo, pode ser classificado como truculento” (LIMBERTI, 2012, p.16). Constatamos essa situação em estimativas demográficas que, na percepção de Luciano (2006, p. 27), são discrepantes. Dados do IBGE de 2001 apontam que, por volta de

⁵ Embora antropólogos e historiadores se valham do termo “não índio”, optamos, nesta pesquisa, ancoradas nos dizeres de Limberti (2009, p. 22), por utilizar o termo “branco” para designar todos os sujeitos que não pertencem a etnias indígenas.

1500, período da chegada da esquadra cabralina ao Brasil, nossa região era habitada por pelo menos cinco milhões de indígenas. Hoje, essa população está reduzida a pouco mais de 700 mil índios espalhados por todo o território.

Dessa forma, é possível ver em que condições se fundamentou a formação inicial da imagem que o outro, o branco, tem do indígena, perpassada pelo espectro, pelo rastro colonial, que ecoa nos ditos sobre esses sujeitos na atualidade de maneira extremamente significativa.

Com Limberti (2012), notamos que a gênese dessa imagem talvez seja o ponto de maior relevância histórico-social, uma vez que as primeiras representações é que se vão fossilizar como uma matriz, cuja reprodução, em circunstâncias outras – em que seu referente se esvazia por vários agentes diante da questão da temporalidade – passa a ser preenchida. E, dessa forma, seja por processo de reprodução ou preenchimento, não se desvanece.

Ao fazermos um *link* com as considerações de Pêcheux (1990, p. 33), é possível afirmar que a fossilização de um dizer na história se dá por meio do “primado do mesmo” sobre o outro. Não se trata mais do mesmo, mas essa nova representação que emerge remete à origem, sendo possível perceber naquela os rastros, as marcas do já dito, a memória discursiva em sua presença diáfana, diluída no discurso que se erige e se atualiza na contemporaneidade. A esse respeito, Authier-Révuz (1998) expõe que a linguagem é porosa, heterogênea e pode gerar infundáveis efeitos de sentido, porque se dá a partir do entrelaçamento de inúmeras vozes.

Segundo Limberti (2012) a representação identitária dos sujeitos indígenas constituiu-se negativamente em decorrência de ter-se edificado na história pelo olhar do branco/europeu, uma vez que um sujeito enxerga o outro a partir do olhar que tem de si. O respeito ou o desprezo, o apreço ou a indiferença, entre outras paixões e juízos de valor atribuídos, podem ser suscitados a partir dos níveis de congruências e incongruências entre os sentidos, os quais, por sua vez, determinam como os valores vão ser apreendidos –positiva ou negativamente.

É-nos dado ver que, nesse processo de refração, em que o novo se institui pelo que já está posto interdiscursivamente, com graus diferentes dos efeitos de sentidos, os iguais tendem a refletir imagens de identificação, ao passo que os diferentes tendem a construir imagens perpassadas de contraditoriedade, contrariedade, oposição e incongruência. É com base nesse processo que heranças simbólicas negativas, inferiorizantes e, por conseguinte,

excludentes a respeito dos indígenas se materializaram ao longo do tempo nos ditos, nos documentos, aqui entendidos como monumentos históricos. “Monumentos” que, nas palavras de Foucault (2014, p. 8), em *Arqueologia do saber*, nada mais são que “construções” discursivas “[...] onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos”.

Nessa lógica, os sujeitos e objetos não existem *a priori*; são construídos discursivamente a partir do que se fala sobre eles. Por exemplo, foi por meio da Carta de Caminha, registro inaugural sobre o Brasil e sobre os sujeitos que aqui viviam (articulado pela perspectiva do branco colonizador e católico), que os indígenas passaram a ser representados como sujeitos ligados à falta de civilidade e à necessidade de salvação. Conforme ensina Mignolo (2003, p. 84), podemos observar que o lugar dos ameríndios na cadeia existencial e na ordem social do Estado Colonial emergente era de “vassalos do rei” e “servos de Deus”.

Dessa forma, a história passou a discursivizá-lo, via espectro colonial, a formular práticas e efetuar dizeres sobre ele em uma tessitura de escrituras superpostas sempre (re)significadas. Escritas que, consoante com as pesquisas empreendidas por Guerra (2015, p.17-18) submetem até hoje os sujeitos indígenas a sanções sociais e legais que pouco permitem ouvir-se sua voz, favorecendo a construção de um imaginário social caracterizado por representações enviesadas.

A própria designação como “índio” atribuída aos primeiros habitantes do Brasil nasce desse contraponto etnocêntrico entre os europeus e os povos nativos das Américas, em decorrência de a esquadra de Colombo ter partido em nome da Coroa espanhola com destino às Índias e ter vindo aportar em solo americano. Assim, podemos constatar que não existe nenhum povo ou tribo com essa denominação; cada “índio” pertence a um povo, a uma etnia identificada por uma (auto)denominação: Guarani, Yanomami, entre outros (LUCIANO, 2006). A designação genérica “índio” cristalizou-se, no entanto, sob as vestes da homogeneização (MARQUES; SOUZA, 2008) e se perpetua na história até hoje como matriz representativa de referência aos povos que primordialmente habitavam as terras americanas como forte consequência de uma história unilateral.

A partir desse quadro de estranhamento étnico-cultural, o argumento da barbárie (re)produzido pelo branco foi a base utilizada para justificar a escravidão do indígena, que passou a ser considerado um dos principais objetos de domínio na colônia e sujeito que devia

ocupar uma posição subalterna pela falta de civilidade, gerada pelo parâmetro eurocêntrico. O objetivo maior desse contato intercultural era transformar as populações nativas em mão de obra para que sua força de trabalho e conhecimento sobre o território viesse a colaborar para a extração de riquezas, expondo-os ao contato com as várias dimensões correlacionadas à implantação de um projeto capitalista (MARQUES; SOUZA, 2008).

Dados históricos apontam, todavia, que esses sujeitos se revelaram escravos indomáveis, fugitivos ou débeis, lançando mão de diferentes estratégias de resistência, que chegavam a culminar em suicídios coletivos (LUCIANO, 2006). Em decorrência disso, a intervenção da Igreja, sob as vestes da tolerância, entrou em cena com uma nova estratégia de subjugação, a implementação da ideologia religiosa, uma nova maneira de assegurar a dominação europeia sobre as populações indígenas por meio da catequização destes sujeitos.

Como se vê, o imaginário do colonizador está perpassado de relações interétnicas conflituosas e tensas, que acabaram por relegar ao indígena um lugar de segunda classe na sociedade brasileira (GUERRA, 2010) em decorrência das diferenças de organização social entre ambos. Em contato com as várias etnias indígenas, o branco codificou e padronizou um conhecimento para si, a partir do qual passou a ver o outro. Na percepção de Castro-Gómez (2005), esse processo de criação de perfis de subjetividades é uma “invenção do outro”, uma maneira de se estabelecer uma realidade fronteira entre indígena e branco, construída e sancionada pela sociedade por meio da produção de discursos regulados, selecionados, organizados e redistribuídos conjurados por estratégias de saber-poder (GUERRA; SOUZA, 2013).

Essas relações espalham-se por meio de mecanismos finos de controle na malha social, determinando o que pode ou deve ser dito em relação a esses sujeitos. Por meio de práticas disciplinares, viabilizadas pelo discurso, constroem um sistema de poder baseado no controle e submissão dos corpos, que Foucault (2013b) considera uma maneira de fazer a história do presente a partir dos termos do passado.

O processo de subjetivação dos indígenas como povos subumanos e excluídos dos direitos da dignidade mínima que merecem (GUERRA, 2012) está inextricavelmente ligado a essa situação enunciativa, na qual se entrelaçam os fios do passado com as tramas enunciativas do presente. Podemos confirmar isso quando voltamos nosso olhar para a questão da indianidade, frequentemente atrelada a imposições políticas governamentais e até a “decisões” dos próprios indígenas.

Em consonância com Guerra (2010), entendemos que essa indianidade provém de discursos das elites intelectuais emergentes e dos povos indígenas e seus simpatizantes. Em muitos aspectos, ainda é possível, no entanto, notar o atravessamento de uma visão do índio “silvícola” dos 500 anos, representação utilizada muitas vezes como argumento de defesa das “origens” das comunidades indígenas, mas que, em contrapartida, promove suspeitas quanto à autenticidade das culturas que já se afastaram do padrão histórico de primitividade.

Disso resulta uma visão estereotipada do sujeito indígena como sempre singular. Mas em relação a quê? ou a quem? Ao outro, o branco, condição gerada pelo fato de que não é o discurso do indígena que o define, mas o discurso sobre ele atualizado pela ética colonial ao longo da história, que o situa em uma posição subalterna e marginal na sociedade, que não tem sido capaz de representar a multiplicidade de sentidos do que é ser indígena hoje.

Orlandi (2008) afirma que, por um lado, o Estado faz que os discursos científico, religioso e político se apresentem sob o véu do discurso liberal para que se estabeleça uma igualdade jurídica de deveres e direitos entre os sujeitos. Por outro, em suas ações legislativas, sustenta a relação de dominação da cultura branca, ao reificar os indígenas e remetê-los à condição periférica da tutela.

A própria criação de órgãos e serviços de cunho protetivo, como o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 20 de julho de 1910, por meio do Decreto nº 8.072, com auxílio do Marechal Candido Rondon, representa isso. Importa esclarecer que o SPI se tornou Fundação Nacional do Índio (FUNAI), esfera indigenista oficial do Estado brasileiro, criada por meio da Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, vinculada ao Ministério da Justiça. Como coordenadora e principal executora da política indigenista do Governo Federal, a Fundação serviu para fazer virem à tona e se confrontarem discursos de naturezas diversas, configuradores de relações de força e poder instaladas na sociedade, além de marcar institucionalmente a posição de exclusão ocupada pelo indígena.

Conforme a pesquisadora, o estabelecimento de tais instâncias configurou-se como uma estratégia para a tomada das terras e controle das resistências indígenas. Resistência que coloca a voz do indígena na superfície do discurso, mas que se quebra eventualmente pela força de penetração do discurso hegemônico (ORLANDI, 2008).

Segundo Marques e Campos (2012), na missão institucional de “proteger” e “promover” os direitos dos povos indígenas no Brasil⁶, as ações vinculadas a eles passam pelo crivo desse órgão, que acaba por estabelecer-se como forma de o Estado (des)territorializá-los. Nesse processo, deslegitimam-lhes a propriedade sobre as terras indígenas, destinando-lhes, sob o argumento da concessão e sob égide de levar o progresso do desenvolvimento do Brasil de acordo com um modelo dito civilizado, espaços menores que os antes ocupados.

Na percepção de Fonseca (1999), é-nos dado ver que os materiais didáticos e o processo educativo formal não estão deslocados do contexto político e cultural e das relações de dominação, tornando-se, muitas vezes, instrumentos utilizados na legitimação de sistemas de poderes, além de formas representativas de universos culturais específicos. Atuam como dispositivos mediadores entre concepções e práticas políticas e culturais, instituindo-se como elementos importantes da engrenagem de manutenção de determinadas representações.

Na esteira de Foucault (1997), podemos ponderar que esse arquivo funciona como uma das estratégias ligadas às relações de poder, espalhadas em diversos pontos da malha social, que gerenciam e agenciam a vida dos homens e os controlam para que seja possível e viável fabricar um tipo de sujeito necessário ao funcionamento e à manutenção de uma sociedade voltada às premências globalizantes e capitalistas. Desse modo, a reflexão empreendida volta-se especificamente à observação do modo como indígena é retratado no discurso desse aparato didático, que conta com a potencialização do advento tecnológico tanto em sua produção quanto em sua veiculação.

Como somos produtos de uma educação eurocêntrica, podemos, inconscientemente, acabar por (re)produzir pelo discurso os preconceitos que permeiam nossa história e sociedade. Nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, livros didáticos e outros materiais visuais/audiovisuais, podem estar carregados dos mesmos discursos viciados, de modo que, mesmo sob a “ilusão” da inclusão, acabam por depreciar os povos e culturas não oriundos da cultura ocidental. (MUNANGA, 2005). Mesmo sob o rótulo da isenção científica, o sujeito enunciador do discurso pedagogizante deixa transparecer em seus discursos sua posição política, social e ideológica.

Por considerarmos esse aparato didático uma marca do desejo de visibilidade, de sobrevivência das diversas etnias por ele discutidas, visto que foi produzido com o

⁶ Informação disponível em:< <http://www.funai.gov.br>>. Acesso em: 15-01-2016, às 23h.

consentimento e colaboração destas, para se concatenar à construção de uma identidade tanto coletiva quanto individualizada, tomamos como ponto de partida a questão do processo de subjetivação que o perfaz via discursos hegemônicos. E assim observarmos como o sujeito indígena aparece no discurso pedagógico e perscrutarmos qual é identidade que se tenta fixar a respeito desse sujeito, a partir de relações de força que perpassam os aparelhos ideológicos do Estado (ALTHUSSER, 1985). Isso se aplica especialmente à Escola, que funciona como um só tempo e espaço de formação e divulgação de valores sociais, que podem erigir-se tanto como positivos, quanto como hostis e preconceituosos com relação às minorias de nosso país.

Nesse sentido, remetemos ao conceito de identidade elaborado por Stuart Hall (2005) que, nos liames da pós-modernidade, a considera como uma “celebração móvel” constantemente formada e transformada por meio das forças que permeiam e perpassam os sistemas culturais que nos cercam. Por mais que se deseje fixá-la como algo pleno, unificado e completo, há de se ponderar que as identificações estão em contínuos deslocamentos.

A partir disso, trazemos Foucault (2004) para explicar que, na relação entre poder e saber, enquanto forças que se relacionam, constituem-se historicamente jogos de verdade, que organizam a sociedade e as formas de subjetividade. A verdade decorrente dessas relações não é algo oculto, absoluto e transcendente, mas constitui jogos de interesses e varia com as condições históricas. Assim, estudar CIPJC como produto dos jogos de verdade constituídos historicamente, como a materialização de um discurso circulante, é entender como são produzidas a subjetividade e a objetividade remetidas aos indígenas no bojo da sociedade.

Sob o prisma derrideano desenvolvido em *Mal de arquivo* (2001), podemos considerar que esse artefato didático funciona como um suporte imbuído de poder arcântico por se tornar o responsável pela legitimação de um conhecimento, pelo estabelecimento de regras e pela seleção e arquivamento daquilo que constitui a memória discursiva da sociedade sobre o indígena. Estabelece, pois, certos sentidos de verdade que são disseminados socialmente, bem como a pulsão de morte de outros que não são de interesse contextual.

Sob a ótica de Santos (2002), refletimos que, em diversos países da América Latina, sobretudo naqueles em que a multiculturalidade tem-se consagrado e materializado via discurso constitucional, é notável que os povos indígenas têm travado batalhas enormes para vir a desenvolver possibilidades de decisão sobre o que dos seus saberes e das suas práticas deve ser objeto do trabalho de tradução para saberes e práticas de uma “sociedade maior”. Suas iniciativas erigem-se no campo social contra a exclusão, na busca de dar visibilidade

àquilo que, em dada cultura, “se tornou impronunciável devido à opressão extrema de que foi vítima durante longos períodos” (SANTOS, 2002, p. 269). Esse processo-produto daquilo que o autor chama de “zona de contato” entre brancos e indígenas ainda se encontra, entretanto, vigiado, a fim de que a simultaneidade desse contato entre os liames fronteiriços não signifique o colapso da história hegemônica.

Será que, a despeito da ânsia de incluí-los, não continuam a ocupar a posição pautada em um hiato entre dois polos sociais, cada qual vivendo “deste” e “do outro lado da linha”, como assevera Santos (2007) uma situação em que o “outro lado”, a outra cultura, é o lugar onde se encontram os sujeitos que vivem sob o prisma da desqualificação, relegados pela sociedade legitimada, que os impede de existir para além desse nicho social em que habitam.

Diante do exposto, é pertinente trazer à tona dois questionamentos (inter)relacionados que nortearão nossas análises: Qual é a imagem de indígena inscrita nesse material didático? Como essa imagem representa tanto a exclusão quanto a inclusão e o desejo de fixação de determinados sentidos no âmbito escolar e, conseqüentemente, no social sobre os indígenas?

Para responder a esses questionamentos, devem ser tecidos deslocamentos e novas formas de interpretar a maneira como o indígena é representado em nossa sociedade nos fios da instabilidade gerada pela in/exclusão que atravessa o sistema colonial hegemônico, bem como a “visão” sobre as minorias erigidas por categorizações que são mais do outro que suas. Nesse percurso, cabe-nos (des)estabilizar, (des)construir e problematizar comportamentos fossilizados que se cristalizaram ao longo da história para que se mobilizem novas noções, valores e formas de agir e pensar na contemporaneidade.

Para ancorar tais incursões analíticas, o próximo capítulo traz as noções fundamentais que nortearam nossa pesquisa.

CAPÍTULO II

O ENTRELAÇAR DOS FIOS TEÓRICOS: A CONSTRUÇÃO DO DISPOSITIVO ANALÍTICO

A partir da premissa de que uma análise discursiva não se baseia em conceitualizações prontas, este capítulo busca tecer, (entre)laçar, (entre)cruzar os fios teóricos necessários para a análise do *corpus*, sem recair na mera aplicação de noções tidas como verdades irrefutáveis, ou meras camisas de força metodológicas.

Como no ofício de um tapeceiro, entrelaçamos vozes e noções que deram corpo a nossa malha teórico-metodológica, dispositivo de análise que concorre para a problematização dos recortes discursivos do CIPJC. Ou seja: o referencial teórico foi construído para ancorar e aguçar nossa visão diante do objeto de estudo e, a partir desse processo, (d)enunciar nosso gesto de interpretação.

A articulação transdisciplinarizada de conceitos da Análise do Discurso de orientação francesa (PÊCHEUX, 1988), da arqueogenealogia foucaultiana (FOUCAULT, 1988, 1997, 2013a, 2013b), da perspectiva discursivo-desconstrutivista de Coracini (1999, 2007, 2011, 2014) e dos Estudos Pós-coloniais (CASTRO-GÓMES, 2005; BHABHA, 2013; MIGNOLO, 2003; MORENO, 2005, NOLASCO, 2013) deve possibilitar-nos a construção de um dispositivo norteador do percurso analítico.

As noções teóricas que trazemos para o gesto analítico são: sujeito(s), discurso(s), memória, formações discursivas, interdiscurso, representação e identidade, as quais permitem questionar o caráter de obviedade do discurso, aquilo que se considera natural (esse imaginário de exclusão que perpassa o processo de formação identidade dos sujeitos indígenas). Espera-se provocar deslocamentos nas posições de subjetividade e inquietações que mobilizem soluções, ainda que sempre provisórias e substituíveis, porque cada instante é novo, no caminho (velho), numa situação sempre outra de enunciação (CORACINI; GHIRALDELO, 2011).

Em primeira instância, a AD francesa instigou-nos por ser uma perspectiva de análise da materialidade linguística que sonda as possibilidades de interpretação de um discurso sem esgotá-lo; que investiga os possíveis sentidos que um texto pode ou não assumir, sem deixar

de considerar o sujeito, sua história, a ideologia e o contexto social no qual este se insere (ORLANDI, 1994).

O discurso é formulado sobre um pré-construído, esse já-lá, que remete aos conteúdos já colocados para o sujeito universal, já estabelecidos na memória discursiva. Esta também é chamada de interdiscurso e disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma dada situação discursiva (ORLANDI, 2013). A partir disso, o discurso possui uma dupla relação com a História: produz-se em condições determinadas e projeta-se no futuro, além de criar uma tradição do passado que influencia novos acontecimentos. (ORLANDI, 2008).

Por isso, dizemos, na esteira de Pêcheux (1988), que é a inscrição da história na língua que faz que ela signifique – e isso se dá por meio do trabalho dos sujeitos sobre a linguagem. Nos passos desse mesmo raciocínio, o autor também nos diz que não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia (PECHÊUX, 1988). E é disso que decorrem os efeitos de sentido entre locutores e, em contrapartida, a dimensão simbólica dos fatos (ORLANDI, 1994). Tomar a palavra é sempre um ato social com todas as suas implicações, tensões, conflitos, reconhecimentos, relações de poder e constituição de identidades próprias ou alheias (ORLANDI, 1998); questões que discutimos nesta pesquisa.

Outra teoria que contribui como suporte às nossas incursões analíticas, interfaceada com a AD, é a arqueogenealogia foucaultiana. Trata-se de uma perspectiva, de um mecanismo, de um artifício “metodológico” que aguça um gesto de interpretação sobre o monitoramento e o controle daquilo que é divulgado a respeito dos indígenas de diversas etnias. Por seu turno, a perspectiva discursivo-desconstrutivista, de Coracini (2007), oportunizou-nos desestabilizar e (des-)(re-)construir efeitos de sentido a partir de uma análise discursiva atravessada pela psicanálise de Freud e Lacan e a desconstrução de Jaques Derrida. A esses construtos acrescentam-se as contribuições da visada pós-colonialista, que contribui significativamente para o olhar as margens, as nuances das epistemologias do Sul, como um sinal de (des)colonização do pensamento científico hegemônico, cujas reflexões levam em conta as subsídios teóricos erigidos no/pelo nosso lócus geo-histórico latino-americano.

2.1 A Análise do discurso e a denúncia dos sentidos

A AD baseia-se na compreensão da produção social de sentidos, realizada por sujeitos históricos, por meio da materialidade linguística (GREGOLIN, 2007). Por ser um campo de análise que subsidia a nossa pesquisa, faz-se necessário trazeremos aqui algumas condições de produção concernentes ao seu surgimento, bem como as noções que reconhecemos como capitais para a emergência de sentidos nos/dos recortes.

Segundo Malidier (2003), o surgimento da AD se dá em uma época em que o estruturalismo triunfa em diversos nichos sociais, como arregimentador dos modos de ser, pensar e do fazer científico dos homens. Um período em que a linguística, na condição de ciência, exclui o sujeito para focar-se na análise de objetos científicos – e a língua era vista pelo viés da padronização. Novas descobertas estabeleciam-se, especialmente por meio do gerativismo. Durante esse ápice estruturalista já começavam a borbulhar, no entanto, algumas falhas em seu cerne epistemológico, o que ocasionou grande incômodo nas ciências humanas. Em decorrência disso, o marxismo de Althusser emerge para renovar a reflexão sobre a instância ideológica e autorizar o palmilhar em direção à psicanálise.

É a partir desse quadro de incômodo intelectual que Pêcheux, por volta de 1960, propõe, como uma forma de intervir nos excessos do formalismo linguístico da época, a criação de uma disciplina “transversal” baseada na trílice entente: Linguística (em relação à teoria “estruturalista”), Materialismo Histórico (em que Pêcheux se valeu da releitura marxista de Althusser) e Psicanálise (via abordagem da teoria do inconsciente).

O projeto pecheutiano iniciou seu delineamento a partir do contato com dois teóricos: Paul Henry e Michel Plon, em um contexto sócio-histórico em que fervilhava o desejo de contestação e rebeldia e o surgimento do anseio pela emergência de novos valores.

Desse cenário origina-se a ruptura com o estruturalismo, dando lugar a uma nova forma de refletir. Para dar corpo a sua teoria, Pêcheux submeteu sua criação teórica a arranjos, desarranjos, construções, desconstruções, correções e reelaborações. A partir de uma reflexão sobre as crises políticas ocorridas na França nas décadas de 1960 e 1970, o autor-filósofo buscou organizar um solo epistemológico que permitisse compreender a maneira como o discurso, a língua, o sujeito e a história estavam enredados aos acontecimentos. Dessa inquietação, fazia-se a AD. Segundo Pêcheux (1983), AD delineou-se a partir de um percurso que pode ser dividido em três épocas.

Em sua primeira fase, inaugurada pelo lançamento do livro *Analyse Automatique du discourse* (AAD 69), em 1969, e pelo lançamento da revista *Langages*, organizada por Jean Dubois, a AD trabalhou com a noção de maquinaria discursivo-estrutural autodeterminada e fechada sobre si mesma. Uma tomada de posição contra o estruturalismo e que recusa qualquer menção ao inatismo, sendo o sujeito visto como assujeitado à maquinaria, e a formação ideológica (FI), como reguladora dos ditos. Preocupava-se, porém, com a análise de discursos mais estabilizados, com um *corpus* fechado, de sequências discursivas selecionadas, com condições de produção estáveis e homogêneas, como, por exemplo, o discurso político. Tratava-se de um procedimento interpretativo guiado por etapas, de ordem fixa, com restrições teórico-metodológicas predeterminadas, trabalhando via justaposição das máquinas discursivas, em que a análise linguística poderia ser empreendida exaustivamente, supostamente de forma neutra e independente da sintaxe, numa espécie de álgebra discursiva.

No que podemos chamar de “segunda fase”, foi mobilizado o conceito de formação discursiva (FD), emprestado de Michel Foucault (2014): como uma conversão filosófica do olhar, o discurso se abriu à exterioridade; passou-se a observar que há uma rede de sentidos outros (heterogêneos, nas palavras de AUTHIER-RÉVUZ, 1990), em que o analista identifica uma regularidade, responsável pela produção de sentidos. Também foi introduzida a noção de interdiscurso, o já dito, como exterior às FD. Nessa fase, a noção de sujeito ainda continuou a ser considerada pelo viés do assujeitamento à FD à qual se filiava, devendo-se descobrir os pontos de confronto das fronteiras internas das formações discursivas. O deslocamento maior emergiu do processo de construção dos *corpora* e do trabalho com influências desiguais.

Na terceira época da AD, emergem novos procedimentos de análise por meio da desconstrução das máquinas discursivas. O desenvolvimento de pesquisas a respeito de encadeamentos intradiscursivos permitiu à AD3 estudar a construção de objetos discursivos e de acontecimentos, bem como os lugares enunciativos e “pontos de vista” no fio intradiscursivo com o interdiscurso, o já dito, que vai regular aquilo que pode ou não ser dito em determinadas condições de produção do discurso. Também se buscou estudar de que forma os discursos operam sobre outros discursos. Nessa fase, a noção de heterogeneidade discursiva passa a ser considerada, bem como a emergência da posição-sujeito, diante da qual o sujeito (d)enuncia cindido, clivado, simultaneamente consciente e inconsciente.

Como podemos entender, a AD é fruto de um processo histórico de mudanças, deslocamentos, atualização/(re)significações de conceitos pertinentes a sua evolução, da

mesma forma que se propõe atualizar e fazer emergir sentidos outros. Na condição de perspectiva teórica empreendedora de gestos interpretativos sobre os discursos circulantes no âmbito social, vê a linguagem não como sistema abstrato, mas como produto sócio-histórico que ocorre no entrecruzamento entre estrutura e acontecimento. Além disso, reconhece que os sentidos das palavras não são fixos, mas construídos socialmente, na dispersão da história em um processo ininterrupto.

Até hoje, continua a transformar-se transdisciplinarmente, com outras correntes “acompanhando”, de forma camaleônica, o fluxo do pensamento intelectual da contemporaneidade para deslocar e desconstruir os ditos (PÊCHEUX, 1983). Daí decorre sua relevância nesta pesquisa, por subsidiar, entrelaçada a outros saberes, as problematizações e incursões analíticas a respeito do processo de subjetivação do sujeito indígena e da construção de sua identidade a partir de material didático-pedagógico criado para o cenário escolar brasileiro e em circulação no ciberespaço.

2.2 Noções basilares

Acreditamos que algumas noções basilares das quais nos valem em nossas incursões analíticas sobre a materialidade linguística do Guia CIPJC necessitam ser entremeadas à tessitura deste capítulo. São elas: efeitos de sentido, formação ideológica, formação discursiva, interdiscurso e condições de produção.

Ao lançar um olhar mais atento sobre a noção de efeito sentido, podemos compreender, sob a égide de Pêcheux (1997), que os enunciados, as palavras, as expressões nunca indicam um sentido literal, fiel ao que o sujeito interpelado ideologicamente teria “querido dizer” com elas. O que lhes confere possíveis efeitos de sentido é o onde e o quando o sujeito enuncia, articulado à FI e à FD em que se inscreve. É a partir desse prisma que o sujeito vê a si e ao que o cerca de maneira inconsciente. Nas palavras de Orlandi (1998, p. 75): “Não há sentido que não tenha sido produzido em condições específicas, em uma relação com a exterioridade, com uma direção histórico-social que se produz em relações imaginárias que derivam do trabalho simbólico.”

Por meio da noção de FI, conjunto complexo de atitudes e representações, que não são nem de cunho individual, nem universal (COURTINE, 1981), presentes na conjuntura de uma

formação social, o fundador da AD evoca outra noção procedente dos estudos foucaultianos: a de FD, aquilo que, em dada conjuntura, irá determinar o que pode ou deve ser dito.

Para Foucault (2014), trata-se de “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica, ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa”. Segundo Orlandi (2013) uma FD é um lugar de constituição do sentido, bem como da identificação dos sujeitos; um lugar de articulação entre a língua e o discurso: é nela que todo sujeito se reconhece e, ao se identificar, este adquire identidade.

Além disso, não se pode esquecer que uma FD define-se a partir do interdiscurso, do já dito, que pode abrigar várias FDs que nele são capazes de (con)viver em convergência ou divergência de relações. É a partir delas que o termo “discurso” pode ser considerado um conjunto de enunciados que tem como suporte um mesmo sistema de formação. Disso decorre podermos falar em discurso pedagógico, jurídico, clínico, entre outros.

Neste estudo, por exemplo, no momento do processo analítico (capítulo 3), torna-se possível identificar filiações diversas em diferentes FD nas quais o discurso do sujeito branco, o enunciatador, estará inscrito (FD jurídica, educacional, inclusiva, ambiental, tecnológica) e a partir das quais podemos analisar as regularidades que conferem ao discurso didático-pedagógico sobre o indígena um caráter de aparente homogeneidade, linearidade. Muito embora haja regularidades, uma FD pode modificar-se segundo o ordenamento dos ditos no tempo e no espaço e, a partir desse processo, ocasionar mudanças nos enunciados que a ela se filiam. Tal situação ocasionará novos efeitos de sentidos na formação dos discursos produzidos, elas podem sempre se (re)configurar ou (re)formular em decorrência da dispersão dos ditos, da sua heterogeneidade. (AUTHIER-RÉVUZ, 1990).

A exterioridade constitutiva do discurso dá-se no emaranhar-se e entrelaçar de dispersões e regularidades. Desse cenário de vozes que se imbricam e se super/sobrepõem, semelhante ao entrecruzar-se de uma malha, vemos erigir-se a noção de interdiscurso, o já dito, conjunto de FDs que trabalham com a (re)significação do sujeito a partir daquilo que o antecede, o que já foi dito, em outro lugar de enunciação, determinando “ecos” e deslocamentos de sentidos em um processo de atualização. (PÊCHEUX, 1997, p. 62).

Esse imbricamento de noções nos remete, ainda, a outra noção imprescindível, formadora da tessitura do discurso: a noção de condições de produção, já definidas e descritas no capítulo anterior. Conforme procuramos demonstrar, são elas que abalizam o lugar

histórico-social de onde o sujeito enuncia. Não remetem à realidade física e espacial propriamente dita, mas estão atreladas à questão imaginária e sócio-ideológica do dizer. Nelas podemos ver o surgimento do sujeito enquanto posição, o experienciamento de um acontecimento discursivo ao irromper intimamente vinculado às nuances da memória.

Lançadas as noções básicas da AD, podemos iniciar a denúncia da construção da subjetividade, o delineamento da identidade e representação, para, em seguida, discutir o valor da memória na configuração da imagem que o aparato didático CIPJC tem do/sobre o sujeito indígena.

2.3 A subjetividade nas malhas do simbólico e suas formas de constituição na História

Fundamentada na relação constitutiva entre linguagem e exterioridade, a AD entende que a linguagem é ação, transformação, um trabalho simbólico, em que a tomada de palavra por parte do sujeito é um ato social com todas as suas implicações, conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidades (ORLANDI, 1998).

A partir de Guerra (2008), vê-se que a noção de sujeito com a qual trabalhamos não deve ser entendida como a do sujeito cartesiano, centrado e sustentado racionalmente. O sujeito da AD, sempre atravessado pela ideologia e pelo inconsciente, não é nem fonte e nem origem de seu dizer; ou seja, constitui-se a partir do olhar do outro e é interpelado em sujeito do discurso, significando e significando-se pelo simbólico na história. (ORLANDI, 1999). A linguagem e o sujeito são constitutivos; o conhecimento da linguagem também é o conhecimento do sujeito; portanto, não há um ser individual real, mas um ser representado no discurso e atravessado por diversas determinações. (MARTINS, 2005).

Podemos dizer que um indivíduo se constitui sujeito do seu discurso – aqui compreendido como efeito de sentido entre interlocutores, lugar/posição da significação historicamente constituído (ORLANDI, 1998) – à medida que possui “certa” autonomia de manipulação sobre os diversos enunciados –, que formula e dá corpo ao seu dito de forma singularizada.

Para o fundador da AD, há um pré-construído que se impõe ao sujeito e permite o processo de produção do discurso. Constitui-se de uma tomada de posição do sujeito que fala em relação a representações de que é suporte. O sujeito não é considerado como um ser individual, que produz discursos livremente: ele possui a ilusão de ser o dono do seu dizer,

mas é apenas um efeito do assujeitamento ideológico. Ilusoriamente, o sujeito crê, entretanto, ser fonte dos discursos que produz e também crê na monossemia dos enunciados que profere, situação denominada por Pêcheux (1988) de esquecimentos um e dois. O dizer do sujeito é o entretecimento de várias vozes que antecedem a sua própria existência, bem como seu discurso (ORLANDI, 2013). Na esteira de Orlandi (2003, p. 35): “Esse esquecimento reflete o sonho adâmico: o de estar na inicial absoluta da linguagem, ser o primeiro homem, dizendo as primeiras palavras que significariam apenas e exatamente o que queremos. ”

Podemos, neste ponto do trabalho, estabelecer uma relação entre o que aqui se discute – os esquecimentos 1 e 2 intimamente vinculados à noção de sujeito psicanalítico, “atravessado pelo inconsciente e marcado pela impossibilidade de controle de si e dos efeitos de sentido de seu dizer” (CORACINI, 2007) – e o *corpus* da pesquisa. Ao empreender a formulação discursiva de um material didático da temática indígena, o sujeito branco, ilusoriamente, crê estar erigindo um novo discurso, liberto das amarras do preconceito, que será sempre interpretado sob a ótica da inclusão e respeito aos sujeitos indígenas e suas coletividades. Esse sujeito “esquece” que existe, em seus ditos, o primado do o(O)utro sobre o mesmo (PÊCHEUX, 1988), ou seja: há ecos dos discursos já cristalizados, a respeito da exclusão histórica dos sujeitos indígenas, subjetivando-os e objetivando-os no material em análise.

Essa memória discursiva legitimada pela sociedade, (re)avivada no intradiscorso e no interdiscorso, é que nos interessa pelo fato de, apagada pelo fator ideológico, ser geradora de um efeito de homogeneidade que nos permite um gesto analítico, dando base às problematizações desse espaço simbólico de retomadas, conflitos e regularizações a partir dos quais poderemos deslocar as verdades construídas ao longo da história e empreender novas formas de pensar sobre os indígenas.

Nosso interesse pela subjetividade centra-se no fato de que ela nos permite compreender, via sondagem discursiva, como a língua “acontece” no homem. Esta nos permite pensar que é por meio de acontecimentos discursivos que a subjetividade se constitui, ao se estabelecer uma reflexão sobre sujeito e sobre funcionamentos linguístico-históricos que o atravessam na dispersão do vivido. Ademais, é por ela que podemos compreender o processo de interpelação ideológica constitutiva da produção de sentidos dos sujeitos.

Articulando nossa reflexão com Gregolin (2007), consideramos que a subjetividade é uma instância fabricada e moldada no registro social, processo em que os sujeitos relacionam-

se de forma sempre tensa e na alteridade, em que se (re)apropriam de componentes fabricados e por meio deles se singularizam, criando outras maneiras de ser e estar no mundo. O processo de subjetivação é um processo de fabricação histórica dos sujeitos.

Nos dizeres de Gregolin (2007, p. 21):

A subjetividade está em circulação, é essencialmente social, assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares. Colocando em circulação enunciados que regulamentam as formas de ser e agir, os meios de comunicação realizam um *agenciamento coletivo de enunciação*, entrecruzando determinações coletivas sociais, econômicas, tecnológicas etc.

A constituição de um indivíduo em sujeito, ou seja, o que o faz ocupar uma posição-sujeito, se dá por meio de agenciamentos das subjetividades, de introjeção de representações em permanente entrelaçamento móvel entre forças de territorialização e desterritorialização, que agem em constante aproximar-se e repelir-se. São esses movimentos que constroem as identidades, sempre apenas ilusoriamente sólidas, visto que se dão sobre solo movediço das experiências sócio-históricas do homem. Nos dizeres de Gilles Deleuze (2001, p. 93-94) a dupla potência da subjetividade está situada entre as instâncias do *crer* e do *inventar*, a partir da *movência discursivas* mobilizadas nestes dois campos o sujeito se erige como tal.

Para que tais sujeitos sejam “fabricados” via discurso, o sujeito-enunciador lança mão de certas estratégias, certos dispositivos. Nesse aspecto, podemos dizer que o CIPJC se constitui como tal ao funcionar como instrumento estratégico que se relaciona com a busca do erigir discursivo de uma identidade para os sujeitos indígenas e suas etnias mobilizadas nesse aparato. Sobre esse movimento cíclico de estabelecimento de fronteiras, em que se erige um sujeito com relação à alteridade, há sempre a desconfiança a respeito do engendramento de novas fraseologias democráticas que, ao repetirem o que todos sabem, calam o que cada um entende sem confessar. (PÊCHEUX, 1990).

Conforme Pêcheux (1997, p. 160), “[...] as palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às posições ideológicas [...]”.

Dessa forma, o sentido não ocorre por meio da compreensão de significados isolados, contidos em palavras ou expressões. Os sentidos possíveis são constituídos pelas formações discursivas, “nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras

palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva”. Disso decorre a não transparência, a não univocidade da linguagem (os sentidos não são dados pela simples atribuição de um significado a cada significante), pois há sempre a implicação de um novo ponto de vista conforme as condições de produção do acontecimento discursivo. Esse fator contribui para que desconfiemos da materialidade discursiva do Guia CIPJC com relação à plurivocidade de sentidos possíveis, que podem vir a ser sempre outros.

2.4 Alguns apontamentos sobre identidade e representação

Neste subitem, trazemos algumas considerações sobre representação e identidade sob o viés discursivo-desconstrutivista de Coracini (2007, 2010, 2011, 2014), cuja fundamentação norteia nossa pesquisa, por compreendermos que é o olhar do outro que nos outorga uma identidade que acabamos por assumir como nossa. Ou seja: identidade é uma ficção construída para nós mesmos a partir da nossa percepção do olhar do outro; ela se dá por meio de representações, impressões que temos do vivido e que se vão modificando por meio de nossos relacionamentos, leituras, experiências (CAMPACI, 2009).

Esse olhar que nos constitui, o olhar do outro, é sempre difuso e (con)fuso, uma vez que é capturado sob a forma de traços constituidores do nosso imaginário, ou traços idiossincráticos que nos singularizam. A identidade vista como parte de uma natureza imutável em que as pessoas se ancoram não passa de um discurso produzido historicamente pela modernidade e pelo processo industrial, ambos frutos da globalização e do capitalismo. A identidade é sempre uma celebração móvel (HALL, 2005). Daí observarmos uma contradição que perpassa o material CIPJC, ao buscar uma pseudopureza identitária e transfigurar-se em um desejo de sedimentar sentidos sobre o outro, o indígena.

Segundo Derrida (2001), a identidade é uma construção perturbada e perturbadora, baseada no caos, edificada no contato com o outro e que jamais é dada, recebida, alcançada, pois mobiliza-se na incompletude, em um processo interminável, indefinidamente fantasmático da identificação imaginária.

Nesse contexto reflexivo, a vertente discursiva-desconstrutivista vem nos ajudar a mobilizar a problematização da ilusão de inteireza que nos constitui, que emerge todas as vezes que somos questionados sobre quem somos ou quem é determinado sujeito. Essa situação perpassa o CIPJC ao construir discursivamente representações dos sujeitos indígenas,

pois busca delinear seus traços identitários mediante apoio das novas tecnologias, como se buscasse um apaziguamento em relação à diversidade cultural e à discriminação.

Se somos constituídos a partir das nossas “circunstâncias” (PEREIRA, 2001), vemos que os sujeitos indígenas tentam, de algum modo, inscrever-se em um cenário próprio, em que creem ser possível olhar-se e identificar-se com os próprios traços. Essa ação é, no entanto, controlada pelo crivo editorial do branco, que ensina a lidar com os artefatos tecnológicos, direciona o processo de registro audiovisual, traduz a língua indígena para a língua portuguesa, organiza e publica o material segundo os moldes da cultura eurocêntrica.

Nesse cenário, delinea-se a prática humana, discursivizada como estratégia da construção da existência de outras existências humanas e sociais, sempre pontuada por um lugar político, lugar em que não existe neutralidade, seja em decorrência da opacidade do dizer, seja como efeito da interpelação do sujeito pela ideologia. (PÊCHEUX, 1975).

O que nos mobiliza, neste trabalho, é, por um lado, problematizar como ocorre o processo de subjetivação do indígena nesses lugares de representação do/no discurso, em meio a mecanismos e regras provenientes de projeções sociais ligadas a formações imaginárias (ORLANDI, 1998, p. 76) acerca do que é ser indígena historicamente e na contemporaneidade. Por outro, move-nos o propósito de extrair, da materialidade linguístico-discursiva dos recortes do Arquivo CIPJC, efeitos de sentido que (re)legam o indígena a permanecer no entre-lugar da in/exclusão.

Coracini e Ghiraldelo (2011) explicam que somos aquilo que nosso imaginário nos permite ser. Vemos a nós e aos outros a partir das imagens de representações que construímos, que paulatinamente constroem nosso eu e a visão que temos do outro; são traços que seletivamente vão construído nossa memória, inconsciente, tornando-nos reféns da linguagem e “portadores” de uma identidade.

Assim, podemos dizer, com Foucault (2014), que o sujeito é uma construção histórica que emerge dentro de um jogo de verdades, em cujo interior os discursos podem ou não tornar-se verdadeiros, conforme as circunstâncias em que são proferidos, cuja configuração modifica-se com o tempo. Esses jogos de verdade são sempre determinados pelas chamadas relações de saber-poder, em que os saberes se tornam dispositivos políticos, mobilizados por questões históricas, que auxiliam os mecanismos de poder.

É certo que as relações entre os indivíduos na sociedade obedecem a regras e princípios de convivência legitimadores de um “interesse comum”, que visam concatenar uma

ilusão de estabilidade social ao longo da história. Esse movimento constrói, segundo Alcalá (2010), uma concepção consensual das sociedades e impede que se considere e se reconheça a diferença como fator vinculado à heterogeneidade inerente aos povos, cumprindo, assim, um propósito unificante, vinculado a políticas que se dizem democráticas.

De acordo com o pensamento de Bhabha (2013, p. 20):

A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica. O "direito" de se expressar a partir da periferia do poder e do privilégio autorizados não depende da persistência da tradição; ele é alimentado pelo poder da tradição de se reinscrever através das condições de contingência e contraditoriedade que presidem sobre as vidas dos que estão "na minoria". O reconhecimento que a tradição outorga é uma forma parcial de identificação. Ao reencenar o passado, este introduz outras temporalidades culturais incomensuráveis na invenção da tradição.

Nesse aspecto, a investigação aqui empreendida, por ser um estudo de natureza interpretativa e discursiva, embasa-se nas formulações foucaultianas sobre o processo de fabricação dos sujeitos, cujos modos de subjetivação remetem aos mecanismos históricos, políticos e sociais responsáveis por transformar indivíduos em sujeitos a partir das relações de saber-poder. A esse respeito, Bhabha (2013) comenta que os processos de subjetividade se tornam plausíveis e possíveis por meio da ação de discursos estereotípicos.

Posto isso, é possível problematizar: o Guia CIPJC pode ser visto como um dispositivo, como parte de um processo constitutivo dessas relações de poder-saber altamente produtivo, disciplinador, que fabrica e institui tanto os "objetos" dos quais fala quanto os sujeitos aos quais se dirige com relação à construção e circulação da representação identitária do sujeito indígena no âmbito social. Trata-se de um tipo de prática ocidental antiga (mas revestida de nuances modernas), que repete o ciclo colonial e acaba por apresentar-se como criação e negação da existência de um outro lado da linha, da existência de uma parte da humanidade, relegada à exclusão, parte integrante dos princípios e práticas da sociedade hegemônica (SANTOS, 2007), articulados com/pelo saber e pelo poder.

Segundo os estudos foucaultianos, é da relação entre o poder e o saber, do exercício de poder sobre um indivíduo, que se produz um saber sobre ele. Disso decorre o que chamamos de subjetivação, que se constitui dos processos de objetivação do indivíduo e nada mais é que o produto do exercício de poder. No guia em análise, o indígena é reificado para que, desse

processo, se constitua a subjetivação de seus traços étnico-culturais e, dessa forma, tenhamos em circulação, no ciberespaço e na rede escolar, uma representação do que é ser indígena a partir do olhar do branco.

Nos dizeres de Orlandi (1998), o processo argumentativo do qual se imbuí o discurso é conduzido pelas “intenções” do sujeito, enquanto posição já constituída e que produz argumentos sob o efeito da ilusão subjetiva, afetada pela vontade de verdade de seus dizeres. São produtos discursivos vigentes que, historicamente determinados, derivam de relações com discursos outros e acabam por contribuir para a edificação das projeções imaginárias do que é dito sobre determinado sujeito/objeto.

Ao entretecer fios discursivos que dão corpo ao aparato em análise, podemos salientar a vontade de verdade de seus autores, aqui compreendidos com princípios organizativos do dito: o desejo de separar o verdadeiro do falso, que funciona pela imposição das instituições via critérios arbitrários, ancorados em contingências históricas (FOUCAULT, 1995). Isso significa que a materialização do guia CIPJC, na condição de aparato didático pedagógico, não pode ser vista apenas como iniciativa cumpridora de uma conjuração legal, mas também como um meio de fazer existir uma estrutura fundamentada na instância da construção de subjetividades via entrecruzamento de aspectos sociais, históricos e ideológicos perpassados de poder. (FOUCAULT, 2014).

Em consonância com o pensamento de Uriarte (2002), os discursos de identidade são enunciações perpassadas de valor político, porque incluem ou excluem determinados segmentos sociais e culturais se não forem pensados a partir do eixo de complementaridade. Eixo em que etnias diferentes dialogam e experienciam o mundo do outro para conhecê-lo, sem que diferenças se oponham.

Segundo a antropóloga, a fusão/integração não pode ser considerada um caminho profícuo, uma vez que está sempre baseada na dualidade e binarismos étnicos raciais e sempre atrelada à mestiçagem (URIARTE, 2002). No caso do indígena, seu fenótipo já delinea em seu corpo as marcas da exclusão e dos processos discriminatórios (GUERRA, 2010).

Ainda nesse viés, Uriarte (2002) elucida que a identidade é do campo do processual, nunca acabada, uma elaboração sempre contemporânea relacional e negociada, que se institui sempre de um “dentro de” e “contra” outros grupos sociais, ou seja se dá na alteridade, na diferença. Pode vir a constituir-se em um contexto de tolerância e enriquecimento de traços entre culturas e sujeitos, fundamentado em um respeito multicultural, transcultural,

autorrecreativo (fundo utópico, em decorrência das questões político-sociais). No solo do saber, na condição de pesquisadores, é necessário estar sempre alerta quando deparamos com discursos conjuradores de identidades, uma vez que não são a expressão de uma cultura, mas a impressão de como essas culturas convivem (URIARTE, 2002).

Importa dizer que a identidade dos sujeitos é produzida no simbólico da linguagem, entre significantes de uma memória que é aqui concebida como esquecimento. Por uma perspectiva psicanalítica, podemos dizer que aquilo que fica em nós são imagens/representações, impressões do vivido, visto ou ouvido em acontecimentos sempre irrepetíveis; daí o caráter ficcional atribuído à identidade (NEVES, 2011). Por isso, pensar a questão da identidade é ultrapassar a noção fixista e classificatória que por muito tempo foi mobilizada pela clausura logocêntrica.

O sujeito indígena que se erige a partir do guia nada mais é que fragmentos e dispersão de traços alheios que o antecedem, um mosaico de vozes que, ao se organizarem de forma diferente, o subjetivam pela voz do branco.

2.5 A imprescindibilidade da memória na constituição dos sentidos

Pensar as identidades étnicas remete-nos sempre a uma origem de cunho histórico. Desse modo, um gesto interpretativo que busque compreender a forma como lidamos com essas identidades em um movimento contínuo e ambivalente de recusa e aceitação (MARTINS, 2005), de in/exclusão, demanda diálogo com a noção de memória discursiva. É por meio dessa memória que se podem problematizar os processos históricos e discursivos responsáveis pela construção das identidades. É ao puxar os fios do dizer e escavar (n)a materialidade tanto as recusas quanto os enaltecimentos que esse gesto pode tornar possível a identificação de marcas de uma pretensa inferioridade ou superioridade (atribuídas ao índio ao longo da História), já que o discurso é o lugar da possibilidade infinita de manifestação da memória, o espaço por excelência das transformações (PINTO, 1998).

Segundo Pinto (1998, p.307) a memória é um fenômeno sempre atual, um fio vivido no presente eterno. É um “lugar refúgio”, meio história, meio ficção, universo marginal que permeia a manifestação do presente por meio dos rastros do passado. É o fomento que dá corpo às representações que refletem o olhar da sociedade sobre os sujeitos (ANDRADE, 2014), no caso desta pesquisa o indígena, e os sentidos que circulam, inconscientemente,

sobre eles, fruto de discursos quase sempre hegemônicos nos quais os enunciadores estão submersos conforme a trama histórico-social.

Em consonância com Orlandi (2002), compreendemos por interdiscurso a memória do dizer, ou seja, aquilo que, na concepção de Pêcheux (1988), se constitui como conjunto do dizível que antecede sempre as formulações dos sujeitos como um já dito, um “já-lá”.

Nas palavras de Coracini (2007), o “já-lá” – que não se confunde com a memória cognitiva – é constituído de fragmentos múltiplos de discursos, devendo ser visto como as inumeráveis vozes, provenientes de experiências ou textos do outro, que formam uma rede em que se entrelaçam e entretecem os fios de diversos discursos. Nessa rede de fios, o sujeito pode enxergar o mundo de uma dada maneira, e não de outra; é nela que o sujeito se torna um ser semelhante e diferente simultaneamente.

O interdiscurso (eixo vertical) sempre trabalha em uma movência angular com o intradiscurso, o fio do dizer (eixo horizontal), que, conforme Almeida (2015), se encontra na própria estrutura semântica da palavra (é aquilo que se diz em dado momento e em determinada condição). É a partir do par interdiscurso-intradiscurso que podemos pensar a composição do Guia CIPJC como agenciador da circulação de discursos em meio à malha social e aos diversos discursos outros que dela fazem parte, sob a forma de uma heterogeneidade representada, constitutiva do discurso. Dito de outra maneira, o entrelaçamento desses discursos outros constitui a trama de uma textualidade que se apresenta e (re)presenta-se como UM, mas que sempre possui marcas delineadoras de vozes outras salientadas de maneira mostrada ou inferida. (AUTHIER-RÉVUZ, 1998).

Com base nisso, podemos dizer que a memória discursiva materializada nesse artefato didático só significa dentro do contexto sócio-histórico-ideológico: ao pensarmos na relação do indígena como um ser a ser representado na forma de um saber instituído, este só poderá fazer sentido diante daquilo que ecoar na memória acerca dos traços de indianidade (GUERRA, 2010). Estamos diante de um processo parafrástico do dizer que coaduna com a necessidade pós-moderna de deixar, ainda que ilusoriamente, traços de si ou do outro em um mundo que se diz de todos, mas que não é de ninguém, na esperança inalcançada da eternidade, do desejo de sobrevivência (CORACINI, 2011).

Dito de outro modo, sendo a memória o lugar da persistência e da continuidade, da “capacidade de se viver o hoje inexistente”, nossas incursões analíticas na escrit(ur)a, na materialidade textual, demandam desarquivar, fazer sobreviver os rastros, os restos, os

resíduos, os espectros do passado, delineados pela orla do esquecimento. Ou seja: cabe-nos, segundo Pinto (1998), ler o passado com os olhos do presente para que a atualização dos sentidos seja discutida.

2.6 A educação e seus dispositivos de governamentalidade dos sujeitos

Como o controle é constitutivo da esfera educacional, representado pela instituição escola, a noção de governamentalidade permeia os ditos aqui analisados na pesquisa, de modo que demonstrar como ela se concatena nesse lócus gerador e mantenedor de discursos é tarefa necessária neste item.

O termo “governamentalidade” foi cunhado pelo filósofo Michel Foucault para compreender genealogicamente a soberania de governos estatais na modernidade, no que concerne a seus poderes de regulamentar, direcionar e governar as sociedades modernas. Foucault (2006) observa de que forma o conjunto constituído por instituições, análises e reflexões, procedimentos e táticas possibilita o exercício de uma forma específica e complexa de poder, focada na população arregimentada por dispositivos de controle (instrumentos técnicos) de sua forma de agir e pensar.

Na concepção do filósofo, a “arte de governar”, na modernidade, se dá pela a criação de instituições, como hospitais, prisões, hospícios e escolas, que propiciam uma série de ferramentas para o controle, moldando as pessoas para o trabalho, consumo e reprodução e, simultaneamente, gerando a garantia de reverberação de instrumentos para que a população se governe. Apropriando-nos dessa noção nesta pesquisa, vemos que o material didático CIPJC acaba por cumprir papéis que são engendrados pelas táticas governamentais, mas não de maneira direta. O CIPJC, a partir de sua trama discursiva, dos saberes e dos poderes constitui, enquanto ferramenta de ensino/aprendizagem, funciona como uma instrumentalização que redistribui, via discurso, a maneira como os sujeitos devem (ou não) conhecer os sujeitos de etnia indígena. É um processo de subjetivação, em que se tenta fixar uma identidade cultural para outro, nos moldes e pela voz do branco.

Veiga-Neto (2000-2014) explicita que, por ser mobilizadora de práticas e implementadora de tecnologias disciplinares, a Escola configura uma exímia maquinaria implicada na fabricação dos sujeitos, de que resulta uma intrincada rede de novos saberes e de novas formas de poder, auxiliadoras do/no processo de “governo dos homens”. Conforme

Foucault (2013): “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.” (2013, p. 41)

Por meio da instituição escolar são engendradas tecnologias de dominação dos outros, voltadas à dominação do eu, nela, se tende a produzir um discurso de domesticação da diferença, de fixação de identidades, estereótipos, estreitamente relacionados a uma falsa/ilusória representação de Escola como instituição igualitária, de caráter universalizante (FOUCAULT, 2006).

Não nos cabe aqui dizer como deveria ser ou lamentar seus insucessos, mas observar como, discursivamente, esse ambiente exerce um papel preponderante na manutenção ou na mudança de determinadas formulações sobre os sujeitos (VEIGA-NETO, 2000-2014). Para tanto, cabe-nos trazê-la para discussão nesta pesquisa e ponderar como as práticas educacionais ocorrem, a partir e fora da escola, operacionalizando sentidos produtores de novas subjetividades por meio de jogos pastorais que favoreçam a manutenção de uma estrutura sociopolítica de interesse do Estado.

Assim, as ferramentas de ensino, sob o discurso da educação, transformam o sujeito em objeto (governado de fora) e parceiro (sujeito autogovernado) do governo, um cidadão com direitos e deveres. Baseadas na tríplice entente da criação, aplicação e difusão de tecnologias, configuram-se como o lócus arregimentador dos homens e suas condutas. Nas palavras do historiador do presente:

Os homens em suas relações, seus laços, seus emaranhamentos com essas coisas que são as riquezas, os recursos, as substâncias, o território, com certeza, em suas fronteiras, com suas qualidades, seu clima, sua aridez, sua fertilidade; são os homens em suas relações com essas outras coisas que são os costumes, os hábitos, as maneiras de fazer ou de pensar e, enfim, são os homens em suas relações com outras coisas ainda, que podem ser os acidentes ou as desgraças, como a fome, as epidemias, a morte. (FOUCAULT, 2006, p. 290)

O homem torna-se sujeito, portanto, a partir de suas (rel)ações e de seu “encontro” com um tipo de saber-poder ou do tipo de saber-poder gerado nessas (rel)ações. E este se reveste de caráter estratégico no bojo das significações sociais.

No caso da governamentalidade, representa um poder “superior”, que envolve instituições, procedimentos e táticas e que incide sobre todas as outras formas de poder. Nesse

aspecto, podemos afirmar que o historiador filósofo, ao refletir sobre a sociedade e suas instituições, relaciona o domínio político (representado pelo Estado) ao subjetivo (uma espécie de genealogia do sujeito).

Podemos dizer que, com a criação-circulação do CIPJC, materializa-se uma iniciativa didático-pedagógica que arregimenta estrategicamente o que é ser indígena, procurando dar uma ideia de estabilização de seu papel na sociedade e de suas identidades étnicas. E é nesse ponto que o conceito assume maior relevância para esta pesquisa, porque vislumbramos relações entre o político e o pedagógico e entendemos que o processo de governamentalidade também está na esfera discursiva que fala sobre o sujeito indígena, ao tornar sua história e cultura formas legitimadas de um saber a ser veiculado no cenário escolar.

2.7 O desestabilizar dos sentidos: um processo de desconstrução do discurso

Diante da importância de desestabilizar os sentidos cristalizados socialmente a respeito dos indígenas – sentidos que acabam por (re)vigorar(-se) e ecoar na malha do discurso didático-pedagógico do material didático em análise –, trazemos, neste item, algumas considerações a respeito da perspectiva discursivo-desconstrutivista desenvolvida por Maria José Coracini a partir do entrelaçar dos estudos de Foucault, Derrida e Lacan no campo dos estudos da linguagem, notadamente, da linguística aplicada.

A autora lança um olhar sobre os estudos desenvolvidos por esses pesquisadores, no intento de compreendê-los como três pensadores (des)construtores: cada um, em sua medida e com objetivos diversos, instituiu um gesto de problematização do pensamento logocêntrico-cartesiano vigente na modernidade. Da desestabilização desse posicionamento, decorre a importância da perspectiva coraciniana, cuja busca centra-se na compreensão das relações, laços ou práticas sociais que implicam a constituição do sujeito no/do discurso e na/pela linguagem.

Ao entretecer filosofia, história e psicanálise, Coracini (2007) interroga, de maneira transdisciplinarizada, a linguagem, o sujeito, os saberes, as verdades, os discursos que partem do si e do outro para desconstruir as certezas, aquilo que se reveste de um caráter ilusório de evidência, os sentidos já naturalizados.

Segundo a pesquisadora, “desconstruir” é um termo que ganha sentido quando posto em oposição a “construir”, no gesto de desfazer, descompor, (des)sedimentar as estruturas

(sejam linguísticas, logocêntricas, ou fonocêntricas) de um discurso para que seja possível compreender como um conjunto foi construído. Trata-se da desmontagem de uma estrutura, de uma forma de pensar o mundo e os sujeitos. Por meio do gesto discursivo-desconstrutivista, tecem-se deslocamentos, desordenando suas verdades, questionando-lhes a força sobre o outro (CORACINI, 2007).

A escuta dos *corpora* em um processo de análise busca compreender como a relação entre sujeito e verdade se constrói e, para tal, é necessário, antes, desconstruí-la, por meio de um gesto interpretativo que ponha em xeque questões relacionadas à ordem do simbólico (à lei, ao direito, à religião, à autoridade patriarcal, entre outras).

A partir dos estudos foucaultianos, a visada discursivo-desconstrutivista investiga os modos pelos quais as subjetividades são produzidas em processos de subjetivação. Assim, analisa de que maneira o sujeito é construído por meio de discursos que lhe são “externos” e que se introjetam e conformam práticas instituidoras de regimes de verdade vinculados às relações de saber-poder.

À questão de uma verdade e do poder, nos moldes foucaultianos, entrelaça-se o processo de “mal de arquivo” derridiano, que vem explicar o que possibilita o esquecimento, o apagamento da memória, bem como a manutenção e reiteração do que nela deve permanecer, favorecendo pensar quais técnicas de arquivamento de um discurso levariam a decidir acerca daquilo que deve ou pode ser arquivado, daquilo que vai ou não ser esquecido ou renovado pela pulsão de morte, a pulsão arquiviolítica. O autor desconstrói essa ilusão de verdade patente, em busca das rasuras e das lacunas e das dissimulações que foram relegadas ao esquecimento, fazendo emergir sentidos outros sobre o processo de arquivamento, oriundo da própria descontinuidade e não linearidade da história.

Essa noção nos é muito cara, já que determinadas instituições, ou esferas de poder, revestidas de um poder arcôntico, poderão empreender técnicas de arquivamento ou reverberação de discursos de formas jamais imaginadas. Esse processo crítico de leitura desconstrutivista dos arquivos desestabiliza as verdades legitimadas na/pela história/memória, descortinando uma pluralidade de sentidos outros a serem (des)arquivados, (re)interpretados, refletidos sob um novo prisma social, cujos rastros foram relegados ao esquecimento.

Trazer esse instrumental discursivo-desconstrutor para nossas pesquisas é atentar para a constante necessidade de “transformar conceitos, deslocá-los, voltá-los contra seus

pressupostos, reinscrevê-los em outras cadeias, modificar pouco a pouco o terreno de trabalho e produzir, assim, novas configurações” (DERRIDA 2001, p. 30) de sentidos.

2.8 Epistemologias do Sul: deslocando sentidos a partir do lócus latino-americano

O que desejamos empreender neste item são algumas considerações relativas à visada pós-colonialista, que nos serviu de apoio para tecermos determinados deslocamentos. Construimos nosso aporte teórico de modo a atender as idiosincrasias do *corpus* desta pesquisa, em um alinhavo que se configurou a partir de conhecimentos híbridos que agregam componentes ocidentais e não ocidentais.

Na esteira desse pensamento e pelo olhar crítico de pesquisadores latino-americanos, tomamos por base as contribuições teóricas de Castro-Gómes (2005); Bhabha (2013); Mignolo (2003); Moreno (2005), Nolasco (2013), com as quais buscamos compreender como nosso sujeito perpassado pelo processo de in/exclusão é subjetivado no material analisado e questionar as certezas disciplinares, as certezas absolutas totalizantes e excludentes.

Castro-Gómes (2005) possibilitou-nos, a partir da filosofia pós-moderna e dos estudos culturais, problematizar as patologias da ocidentalização e seu caráter dualista, excludente assumido diante das relações de poder. Pensar a crise da pós-modernidade é, nessas correntes, concebê-la como uma grande possibilidade à emergência das diferenças largamente reprimidas, uma vez que põe fim aos dispositivos de poder de construção do outro.

Para o pesquisador o “projeto da modernidade” deseja ilusoriamente submeter a vida ao controle absoluto do homem por meio do conhecimento. Calcado na razão e tomando a ciência como seu instrumento-chave, o homem tenta decifrar as leis da natureza para dominá-la em seu favor. Quando se fala em “projeto”, pensa-se na existência de uma instância central, o Estado, que garante e organiza racionalmente a vida humana, esfera sintetizadora dos interesses encontrados na sociedade, um lócus cuja capacidade é de formular metas coletivas válidas a todos. Ele exerce o controle canalizador da conduta dos cidadãos conforme suas metas, monopolizando a violência e usando-a para direcionar os sujeitos.

Nesse processo de controle da vida humana, as ciências sociais são constitutivas e fundamentais. São elas que possibilitam ao Estado exercer o controle, definir metas, construir e atribuir aos cidadãos “identidade cultural”. É por meio da representação pautada na produção de saberes científicos que funcionam em circularidade na realidade social que se

podem organizar e executar programas governamentais. Seu caráter não é meramente ideológico, visto que tem consequências práticas na legitimação das políticas reguladoras: servem para ajustar a vida dos sujeitos ao sistema produtivo. Essas ciências ensinam quais as leis que governam a economia, a sociedade, a política e a história.

O Estado, por sua vez, define seu aparato político governamental por meio dessa normatividade cientificamente legitimada. A esse fenômeno de criar perfis de subjetividade estatalmente coordenados, Castro-Gómes (2005) batiza de “invenção do outro”, referindo-se tanto ao modo como um grupo de pessoas representa mentalmente outras quanto aos dispositivos de saber/poder que embasam essa representação. À luz das contribuições do pesquisador, observamos como o problema do outro deve ser discutido sob a visada do processo de produção material e simbólica em que as sociedades estão submersas desde o início do colonialismo.

Com Bhabha (2013), tratamos da relevância da diferença cultural, que produz uma cisão no modo de compreensão do mundo contemporâneo, introduzindo, assim, um espaço cultural híbrido. Refletimos sobre os deslocamentos e reterritorializações, que permitem observar a formação dos sujeitos nos entre-lugares das margens da diferença, em que as representações surgem perpassadas de privação e discriminação no intercâmbio nem sempre colaborativo e dialógico construído pela linguagem nos interstícios da história.

A escrita de Bhabha (2013), sempre comprometida com o hibridismo e o pensamento pós-colonial, ajuda-nos a indagar sobre a representação da diferença para que ultrapassemos tal noção e rompamos com os binômios estereotipantes produzidos pelo discurso do poder, "reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos na lápide fixa da tradição" (BHABHA, 2013, p. 21).

Mignolo (2003-2008) permite-nos entender que certas classificações epistêmicas surgem por parte daqueles que detêm a colonialidade do poder, dos que classificam e controlam o conhecimento. Segundo o autor, os colonizados se viram forçados a absorver os valores eurocêntricos, ao passo que os colonizadores pouco ou nada consideraram da cosmovisão dos habitantes locais. A matriz colonial de poder negou totalmente a percepção dos dominados. A ideia de América, pura invenção europeia, ignorou toda a diversidade cultural dos povos autóctones, que, a partir disso, tornaram-se bárbaros, pagãos e incultos. Ação cujo eco reverbera de forma latente nos discursos da contemporaneidade, erigindo a representação de que são corpos originários de lugares subalternizados pela colonialidade.

Moreno (2005, p. 88) ajuda-nos a pensar a exclusão e a inclusão, fazendo-nos refletir “de que inclusão e de que exclusão se trata? Em que se está incluído e do que se está excluído” os sujeitos diante das relações sociais, políticas e mercadológicas? Em que patamar estão o valor da vida humana e as condições e possibilidades de sua manutenção e dignidade?

Esse autor discute a problemática do *locus enunciativo* a partir do qual se propagam os discursos de apaziguamento da exclusão, ao apontar que são proferidos pela esfera dos incluídos, que se veem como as únicas formas de vida econômica e política válidas postas à disposição das pessoas, no momento atual da história. Assim, lança mais questões: Não seriam as minorias étnicas vítimas do sistema que, por sua própria estrutura, as exclui? Não seriam os programas de integração, as intervenções legais responsáveis pelo apaziguamento das tensões, meios para efetivação da inclusão e, simultaneamente, os responsáveis pela manutenção de um quadro excludente?

Mignolo (2005, p. 93) acrescenta que inúmeros estudos se voltam para analisar as condições dos excluídos, mas não as condições dos agentes de exclusão. E propõe: “Em vez de conceber uma governabilidade sobre a premissa de uma população unificada num todo impossível de incluídos, não é melhor e mais factível, e ao mesmo tempo mais respeitoso da vida de todos, uma governabilidade concebida sobre a diversidade de mundos-da-vida não excludentes, mas conviventes?” (MIGNOLO, 2005, p. 93).

Nolasco (2013), contribui com nosso gesto interpretativo por observar que a produção acadêmica deve sempre direcionar seu discurso para o *locus geo-histórico* eleito e não visar somente aos centros hegemônicos. Com o pesquisador, entendemos ser necessário que essa produção se desloque do espectro colonial homogeneizador que a assombra e produza uma crítica consistente, que abranja os traços étnico-culturais do país por meio de práticas teórico-metodológicas peculiares a seus *locus*. Nolasco (2013, p. 47) também nos leva a compreender que é preciso promover o saber subalterno para “articular uma reflexão crítica que tenha a periferia, o “fora do eixo”, como discussão, e que tal discussão se dê por fora do olhar hegemônico e imperial do centro”.

A proposta de Nolasco (2013) é a descolonização da crítica periférica das “verdades totalitárias” divulgadas pela crítica tradicionalista, via criação de uma epistemologia própria, nos moldes de Mignolo; uma ruptura que ultrapasse a subalternidade para construir formas subalternas de pensar, não para inverter a hierarquia, mas para horizontalizar o processo de reflexão intelectual de ambas.

Esse rol de pesquisadores, trazido para esta pesquisa de forma transdisciplinar, colabora para que estabeleçamos um olhar desconstrutor tanto com relação à base epistemológica quanto em relação à análise da materialidade discursiva do Guia CIPJC. Desse modo, podemos assumir o que é válido dos saberes do Norte, sem esquecer-se de deslocar concepções do Sul.

Articuladas as concepções teóricas e metodológicas, no próximo capítulo nos detemos na análise discursiva do aparato didático CIPJC, de modo a observar como emerge o processo de estereotipação e (re)alçamento da diferença étnica cultural, por parte do olhar discursivo do branco, em relação ao sujeito indígena e seu *modus vivendi* por meio do discurso de caráter didático-pedagógico registrado em língua portuguesa.

CAPÍTULO III

NAS FRONTEIRAS DO DIZER: UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO DO INDÍGENA EM MATERIAL DIDÁTICO

O objetivo deste capítulo consiste em problematizar, sob o prisma discursivo, os possíveis efeitos de sentidos de in-exclusão do sujeito indígena emergidos do texto do Guia didático “Cineastas Indígenas para Jovens e Crianças” (CIPJC), por meio das marcas linguísticas encontradas nos recortes discursivos enunciados pela voz do branco.

Para melhor organizar o fio reflexivo de nossas incursões analíticas, organizamos nossas análises em 1 eixo intitulado *A representação do sujeito indígena por parte do sujeito-enunciador branco* em relação ao indígena, subdividido em duas partes: *Da estereotipação do sujeito indígena* e *Do processo arcontico de construção da representação outro*, com vistas a apontar, intradiscursivamente, como insurgem os efeitos de sentidos de in-excludentes a respeito do indígena e como estes contribuem para a fossilização de uma memória social e discursiva preconceituosa e discriminatória.

3.1 Eixo 1: A representação do sujeito indígena por parte do sujeito-enunciador branco

3.1.1 Da estereotipação do sujeito indígena

Vivemos em um contexto constituído na/pela linguagem em que ecoam inúmeras vozes, dizeres e silenciamentos que perpassam e constituem os discursos na sociedade. Esse discurso é marcado pela ordem, regras, normas, construídas de forma anônima, em busca do cuidado de interesses, orientações comportamentais, atitudes e sentidos possíveis em um determinado momento histórico-social (CORACINI, 2010).

Nesse espaço discursivo, heterogêneo, disperso (FOUCAULT, 2013) em que tudo tem de fazer sentido entre o homem e o simbólico, a partir de sujeitos submersos, é que se dá a representação identitária si e do (O)outro. E essa representação só pode ser agenciada pela inefável articulação entre o linguístico e o social (GREGOLIN, 2008). Deste modo, o sujeito (re)produz e é (re)produzido por estratégias (micro)capilares que são mobilizadas pelos discursos, como práticas que abalizam o governo de si e o dos outros.

Trazemos o Recorte Discursivo, intitulado R1, que faz parte da “carta aos alunos”, página 05, parte introdutória do guia voltada ao Ensino Fundamental Público Regular, CIPJC. Este material didático especializado, produzido pela Ong “Vídeo nas aldeias”, com o patrocínio da Unesco, em cumprimento da lei 11.645/08, produzido para ser incluído no currículo oficial escolar junto à obrigatoriedade do estudo das histórias e culturas indígenas.

R1: Quando você começar a assistir aos filmes, temos certeza que muitas coisas irão passar pela sua cabeça: esses povos moram no Brasil, mas falam outras línguas? Adoram outros deuses? Estudam em escolas nas florestas? Usam câmeras de filmar? Chinelos de dedo? Celular? Como fazem suas casas? Como vivem nas florestas e nos cerrados? Que outras gentes e animais habitam estas mesmas paisagens? (Carta aos alunos, p. 5, grifos nossos)

É possível observar diante da materialidade linguística do excerto que, interdiscursivamente, se digladiam formações discursivas: coloniais, capitalistas, educacionais, religiosas e ambientais. No entanto, a que se sobressai no fio discursivo é a colonial. Por meio de um discurso dito de (in)clusão, o sujeito-enunciador branco utiliza-se do material didático, de forma inconsciente, como um poderoso instrumento de favorecimento da discriminação e da exclusão do indígena.

Por meio de um gesto interpretativo, é-nos dado ver marcas linguísticas de exclusão que emergem da escritura. Sob o gênero epistolar, o enunciador branco dirige-se ao sujeito-leitor infante-juvenil, com o uso do verbo “ter”, conjugado em primeira pessoa do plural, “temos”, para delinear que se trata de uma equipe organizadora dos ditos ali registrados e dar maior credibilidade às informações, juntamente com o substantivo abstrato “certeza”, a fim de convencê-lo de que já conhece tanto as indagações, quanto as respostas que irão surgir em sua mente ao ter contato com as informações constitutivas da representação do indígena guia em análise. Isto é, o enunciador constrói seu dizer com vistas a delinear ao leitor que já é conhecedor da sensação de estranhamento que irá surgir no sujeito aluno branco em relação aos indígenas em decorrência da precariedade do conhecimento que a sociedade hegemônica tem a respeito das diversas etnias existentes, apesar de fazerem parte de nossa ancestralidade primeira (BORBA; MENDONÇA, 2007). Embora, tal material traga em seu bojo a ideia de inclusão das minorias no cenário social hegemônico, por meio da veiculação de informação

em instituições escolares, emergem do/no discurso marcas de representações sobre o indígena ligadas a estereótipos e preconceitos.

Nessa compreensão, é importante ressaltar o papel exercido pela instituição Escola que, longe de (in)formar os sujeitos alunos, acaba por contribuir para divulgação de uma gama de preconceitos e estereótipos, legitimadores das imagens indígenas in-excluídas contidas no material didático eleito. Em vez de se tornar o espaço privilegiado de trânsito, (re)construção e des-construção do saber, transforma-se em lócus de alienação docente e discente (BORBA; MENDONÇA, 2007). Constitui-se como um aparelho ideológico de Estado, conforme Althusser (1985), espaço de formação e divulgação dos valores sociais gerais, mas também um lócus de desinformação, de preconceito e hostilidade às minorias do país.

A partir desse cenário, problematizamos que as perguntas retóricas, cujo objetivo não é obter uma resposta, mas estimular a reflexão do indivíduo sobre determinado assunto, funcionam como estratégias para instigar o interesse de seus interlocutores na direção do conteúdo que apresentará em sequência. Funcionam, também, como direcionadoras da imagem marginalizada do indígena, por demarcarem fronteiras: culturais, territoriais, religiosas e linguísticas entre brancos e indígenas.

Instigam a construção de estranhamentos pelos contrapontos sob o véu do suposto desconhecimento do sujeito-aluno a respeito dos povos que são marcados na própria enunciação. Levantam a questão da diferença religiosa e da maneira com que se organizam as instituições escolares e ainda considera espantoso ao sujeito branco saber que o indígena faz uso de artefatos como “chinelos” e aparatos tecnológicos, “câmeras” e “celulares” como se somente ao branco fosse dado o direito de valer-se de tais materiais, sem remeter à informação de que inúmeros hábitos dos brasileiros (alimentícios, religiosos, de higiene), além do nome de inúmeras coisas, inclusive do próprio país, já cristalizados na cultura hegemônica, surgiram das culturas indígenas.

É possível notar nos enunciados interrogativos “como vivem nas florestas e nos cerrados?” e “que outras gentes e animais habitam estas mesmas paisagens?” que o discurso pedagogizante acaba por fomentar práticas discursivas que cristalizam a imagem do indígena como selvagem, primitivo, ser animalizado em fase de pré-civilizatória que partilha com os animais o espaço florestal do país. A materialidade discursiva aqui ajuda a manter uma imagem negativa e preconceituosa do indígena na sociedade brasileira, por meio do

(re)vigora da matriz representativa do bom selvagem (LIMBERTI, 2012), como se fossem subumanos e inferiores aos demais sujeitos no bojo da sociedade.

Apontamos que no enunciado “Esses povos moram no Brasil, mas falam outras línguas?”, é mobilizado o pronome demonstrativo “esse” que, segundo Neves (2011), é considerado palavra fórica em decorrência de estar quase sempre vinculado a um processo de referenciação. Tal dispositivo linguageiro de retomada traz um distanciamento entre sujeitos ao promover um efeito de sentido de levantamento de uma fronteira cultural entre o branco e o indígena; delineiam na linguagem, atravessados pelos ecos interdiscursivos, os efeitos de sentidos de que os indígenas são povos que se encontram do lado de lá dessa fronteira, relegando a eles um lugar à margem da sociedade dita civilizada, desenvolvida.

Por meio do discurso pedagógico gestos de interpretação possíveis nos levam a considerar que os povos indígenas se encontram na condição de hóspedes na casa do branco, são estranhos aos demais habitantes do Brasil. A estes sujeitos é relegado ocupar os entre-lugares, entre-espços culturais e históricos, nem branco, nem brasileiro, nem cidadão (GUERRA, 2010).

Salientamos que a conjunção coordenativa adversativa “mas”, marca uma relação de desigualdade entre os seguimentos coordenados já que coloca o segundo seguimento de algum modo diferente do primeiro, de maneira incidir na manutenção em maior grau de um dos membros coordenados (NEVES, 2011) e mobiliza uma oposição, aqui entendida como estranhamento porque são “outras línguas”, “outros deuses”: configura-se mais uma vez, via recurso linguístico-discursivo, o processo de exclusão do outro que estabelecedor de fronteiras linguística, cultural e religiosa por considerá-lo diferente de si. O sujeito indígena passa a ser o outro, uma espécie de estrangeiro, que não possui direito a hospitalidade do branco no seio da sociedade (GUERRA, 2010).

Essa situação histórica advém do processo de constituição da América desde do século XVI e do capitalismo colonial moderno eurocentrado, fruto da instituição de um padrão de poder mundial que se valeu e ainda se vale da classificação social da população de acordo com a ideia de “raça”, construção mental, cujo cerne tem um caráter de vontade de verdade em que o branco, a partir de traços fenotípicos e interesses capitalistas, situaram os indígenas em posição de inferioridade para justificar a posição de dominação e conquista dos territórios (QUIJANO, 2005) . Discurso que se (re)vitaliza e produz uma identidade indígena perpassada pela discriminação e vulnerabilidade, que se articula a uma política dita inclusiva que trabalha

na contramão de seu intento, visto que se dá pelo processo de subjetivação do indígena permeado pela ideia de marginalização social.

Conforme o exposto, vemos que a identidade quer nacional, individual ou subjetiva produz-se, ou constrói-se, socialmente, por aqueles a quem se atribui maior poder, aqueles a quem é concedida maior autoridade para legitimar verdades sobre fatos, povos ou indivíduos. Essas verdades são internalizadas e acabam por garantir a possibilidade do ser humano erigir-se enquanto sujeito na e pela linguagem (CORACINI, 2007).

Dentro dessa perspectiva, observa-se que há o interesse estatizado de manter essa fronteira étnico-cultural entre brancos e indígenas por meio desse instrumento didático-pedagógico que, além de estar presente no espaço educacional, também se encontra publicizado na Web para *download*. O ciberespaço acaba por funcionar como um veículo que propaga e legitima um imaginário, uma rede de sentidos (CASTELLS, 2006) constituído pela voz do branco sobre o indígena, estabelecendo diferenças incomensuráveis entre colonizador/branco e colonizado/indígena, em que noções de “raça e cultura” funcionam como dispositivos geradores de identidades opostas.

É possível refletir nesse gesto analítico que as práticas discursivas ditas de inclusão, muito presentes na sociedade hoje, materializadas em iniciativas como a do guia CIPJC, parecem trair seus organizadores, uma vez que têm colaborado para acentuar ainda mais a cultura branca como centro e as culturas indígenas como margem, o que vem a estabelecer e reforçar um desejo de que haja uma fronteira étnico-cultural entre ambos.

Disso decorre a importância em se discutir que sujeito é uma fabricação realizada historicamente via linguagem ou por práticas discursivas (GREGOLIN, 2004), é relevante observarmos que os modos de subjetivação, tanto de indivíduos, quanto de coletividades ocorrem em um contexto de uma formação social específica. Nesse sentido, a representação do sujeito indígena (re)produz e é (re)produzida, microcapilarmente, por estratégias mobilizadas pelos discursos que ecoam na sociedade. Da opacidade do discurso didático presente no guia CIPJC emergem efeitos de verdade travestidos de aparente neutralidade construtores da representação identitária do indígena perpassada pela discriminação em face da exclusão que suas culturas são acometidas (GUERRA; SOUZA, 2014).

É possível dizer que sujeito indígena emerge da/na linguagem como fruto de múltiplas identificações imaginárias e/ou simbólicas, a partir de traços atribuídos pelo outro, o branco que, como fios de uma trama, entrecruzam-se e formam outros fios que, ao entretecer-se

diante de movência históricas, vão dando corpo a uma rede complexa e híbrida denominada subjetividade. (CORACINI, 2007).

Os efeitos de poder circulam entre os enunciados permeando-os, produz coisas, induz ao prazer, formas saber, produz discursos modifica-os ou constrói verdades (Foucault, 1997). Na esteira de tais reflexões trazemos o recorte discursivo, intitulado R2, extraído item “Vídeos nas aldeias”, página 14.

R2: Esse **guia** foi o jeito que **a gente** encontrou de **fazer chegar** até a sua escola filmes e narrativas feitos por alguns grupos indígenas, pra **poder mostrar** pra vocês um pouco **desses mundos tão distantes da gente**. Um convite **à viagem** e **à descoberta**. (Vídeos nas aldeias, p. 14, grifos nossos)

Em decorrência da porosidade das palavras (ALTHIER-RÉVUZ, 1998) expressas no recorte, tais como: “guia”, “a gente”, “fazer chegar”, “até”, “poder mostrar”, “mundos tão distantes”, “viagem”, “à descoberta”, emergem da materialidade linguística efeitos de sentido que (d)enunciam a exclusão e o estabelecimento de fronteiras étnico-culturais entre indígenas e brancos.

Ecoam nos processos enunciativos, mais uma vez, em outro ponto do guia CIPJC, as formações discursivas educacional e colonial. A primeira é desvelada, inicialmente, por meio do item lexical “guia” que, de acordo com Ferreira (2009), é o ato ou efeito de guiar, seguido das demais significações: pessoa que guia as outras, pessoa que acompanha turistas, viajantes, livro de instruções, publicação para orientar visitantes de uma determinada região ou cidade. Chama-nos a atenção que o sujeito-enunciador branco, ao valer-se deste substantivo masculino, “guia”, possibilita que irrompam da materialidade linguística imagens identitárias do indígena no cenário escolar; o guia, enquanto dispositivo didático, pode vir a funcionar como um mecanismo norteador dos alunos em relação ao que pode ou deve ser dito sobre as etnias e culturas indígenas brasileiras.

Ao utilizar os termos “viagem”, substantivo feminino que significa, conforme Ferreira (2009), ato de ir a outro lugar mais ou menos afastado e “à descoberta”, item lexical acompanhado do a craseado, que significa “coisa que se descobriu, terra achada” problematizamos que há, no fio intradiscursivo, uma tentativa de condução, por parte do sujeito-enunciador, de levar o sujeito-aluno a atrelar a representação do indígena do presente à representação do indígena do período expansionista. A partir desse fato de linguagem ocorre o

que Orlandi (2008) chama de sobreposição do discurso colonial, em que processos discursivos vão provendo o indígena de uma definição que faz parte do imaginário da sociedade brasileira.

Em seguida é mobilizado o sintagma nominal “a gente”, empregado como um pronome pessoal de primeira pessoa do plural, “nós”, estabelecendo de um processo de aproximação e pertencimento, por meio de linguagem informal, por parte do sujeito-enunciador com relação ao sujeito-leitor infanto-juvenil e a cultura hegemônica branca. Esse item lexical acaba por segregar os sujeitos em grupos étnicos distintos e estabelecer uma fronteira entre a sociedade hegemônica e as sociedades indígenas, referenciadas no recorte pelo sujeito-enunciador como pertencentes à “mundos tão distantes”. Isso porque o acesso ao *modus vivendi* dos indígenas se deu por meio do dispositivo didático-pedagógico que vem acompanhado de dois DVD, com vídeos informativos sobre essas etnias. Situação que analisamos como uma forma de controle do dito sobre o índio, implementado pelo princípio regulador (FOUCAULT, 2013) da lei 11.645 /08, instituído no currículo oficial escolar, sobre o estudo das histórias e culturas indígenas.

A utilização do advérbio de intensidade “tão”, ligado ao item lexical “distantes”, vem reforçar o caráter de distanciamento entre os povos. Segundo Bhabha (2013), limites etnocêntricos vão se firmando dando origem a fronteiras enunciativas que silenciam uma gama de outras vozes e histórias dos colonizados e grupos minoritários.

Nessa esteira, o sujeito-enunciador branco utiliza locuções verbais no infinitivo “fazer chegar” e “poder mostrar”, instituidoras de necessidade, obrigatoriedade, chamadas por NEVES (2011), de modalizadores deônticos, vinculados à preposição “até”, item lexical que, segundo Neves (2011), estabelece a relação semântica de circunstanciação de lugar a que se chega, em um processo de movimento que remete ao efeito de sentido de que as informações sobre o indígena não chegavam ao cenário escolar. Foi preciso a criação de um material de teor didático-pedagógico sobre esse sujeito e sua implementação no ciberespaço, esfera de veiculação e circulação de ditos em caráter mundial, visando à futura adoção em instituições escolares, para que o sujeito branco conheça os traços constitutivos das culturas indígenas existentes no país. Isso só se tornou possível em decorrência do esforço de um grupo organizador, representado por um sujeito-enunciador, porta-voz coletivo, que encontrou uma forma de fazê-lo, por meio do material produzido.

Assim é possível, por meio da materialidade discursiva, observar que ocorre um processo de estereotipação dos traços étnico-culturais do indígena, a partir desse dispositivo didático, que acaba por formatar, direcionar e construir identidades. É relegada ao sujeito indígena uma posição de não-pertencimento à nação brasileira porque habita “mundos tão distantes da gente”. Observa-se que há o reforço de visões equivocadas sobre índio e sua cultura, vozes que ecoam no já-dito da sociedade, que alimentam a formação ideológica que o deslegitima como sujeito. A esse respeito Moreno (2005) afirma que o discurso da exclusão se pronuncia do lugar dos incluídos, não para valorizar suas condições de vida e dignidade humanas, mas para conceber uma governamentalidade calcada na manutenção da exclusão.

Tendo em vista que o poder é altamente capaz de criar e produzir identidades conforme os interesses de quem o exerce (FOUCAULT, 1997), problematizamos que as estratégias pedagógicas que perpassam os discursos que circulam, e constituem esse artefato pedagógico, não podem ser naturalizadas, uma vez que os conceitos articulados resultam de um conjunto de práticas discursivas estabelecidas socialmente, a partir de relações de poder que possibilitam atribuir aos indígenas as significações ligadas à exclusão.

Observamos que o fato das seis etnias indígenas (Wajãpi, Ashaninka, Kisêdjê, Ikpeng, Panará e Mbya-Guarani) participarem de iniciativas como a criação desse dispositivo didático, já mencionado anteriormente, e vinculado às (novas) tecnologias para ser distribuído nas escolas de Ensino fundamental e publicizado no ciberespaço, local de veiculação de informações (LÉVY, 1993), justifica-se pelo que se pode chamar, segundo Limberti (2008), de instinto de sobrevivência; é preciso aceitar alguns novos hábitos da cultura hegemônica para não sucumbir, ou seja para que se permaneça é preciso que algo mude.

Todavia, por meio de um discurso pedagógico dito de (in)clusão o sujeito-enunciador, sob as vestes do discurso didático-pedagógico, acaba por (re)forçar a ideia de discriminação e a exclusão do indígena. Traça-se um perfil de subjetividade (CASTRO-GÓMES, 2005) entre o que é ser indígena e o que é ser branco, esferas distantes uma da outra, em que emerge discursivamente a representação do indígena como o outro, sujeito que habita outra esfera social. Parafraseando Guerra e Souza (2014), podemos dizer que o discurso de (in)clusão não torna o sujeito indígena um igual entre os demais sujeitos no bojo social, mas um estranho sempre visto sob o prisma do equívoco a partir das representações historicamente ultrapassadas e excludentes.

São sujeitos que fazem parte da sociedade, suas histórias merecem ser contadas. Contudo, notamos, ao analisar o material em questão, que as narrativas continuam a ocorrer pela voz do branco, indo ao encontro do discurso hegemônico que controla e continua a promover a manutenção de tais sujeitos no entre-lugar da in-exclusão. São reduzidos a “argumentos” da retórica colonial: fala-se do índio para que não signifiquem fora de certos sentidos necessários para a construção de uma identidade brasileira em que tais sujeitos são des-considerados.

A partir disso, podemos articular que a produção de sentido se dá pelo discurso e nele há, segundo Orlandi (2012), o confronto entre o simbólico e o político, daí asseverarmos que o sujeito e linguagem são dotados de opacidade, visto que são atravessados por discursos outros em processos de memória que se formam e funcionam ideologicamente.

Assim, na busca de entender a historicidade e os possíveis efeitos de sentido que perpassam o fio intradiscursivo da materialidade eleita, trazemos o recorte R3, retirado da página 23, do item “Retomando o fio da meada”, do guia CIPJC, que nos leva a empreender, mais um gesto de interpretação que seja capaz de desconfiar da vontade de verdade (FOUCAULT, 2013a) veiculada nesse dispositivo didático, perpassada pela voz do branco, no percurso de construção da identidade do indígena. Vejamos:

R3: Eles já viviam aqui antes dos portugueses “descobrirem” o Brasil e antes até do Brasil se chamar Brasil. Por isso, são chamados, às vezes, de “os verdadeiros donos da terra”. Mas apenas chamados, pois a realidade é que os índios têm brigado muito para ter suas terras reconhecidas. Aliás, suas terras e também a sua cultura, sua sabedoria, seus direitos. Talvez por não se conhecer a riqueza desses povos, suas histórias, a maneira como eles vivem e vêm o mundo. Nós vamos contar e mostrar aqui coisas sobre alguns desses povos pra você ficar conhecendo um pouco melhor como eles são. (Retomando o fio da meada, p. 23, grifos nossos)

Por meio da trama discursiva deste recorte, podemos observar o funcionamento do simbólico, na ordem da construção de um imaginário do e sobre o indígena como sujeitos ainda arraigados à representação colonialista que lhes nega historicidade e os apontam como seres à margem da cultura nacional (ORLANDI, 2008).

É possível ver em R3 o entrelaçamento de formações discursivas (FDs) - aquilo que pode ou deve ser dito a partir de uma certa região da formação social – de caráter colonial, capitalista e pedagógica. Essas FDs decorrem da menção do processo histórico de colonização

por parte dos portugueses, da questão da demarcação territorial e do caráter pedagogizante, formatador da identidade do indígena que deve se fazer conhecida aos brancos em seu processo de escolarização por questões de cunho legal.

A construção da identidade desses sujeitos passa pela esfera da administração pública, da subjetividade sempre controlada e contida, para que signifique dentro dos moldes preconizados (DIAS, 2010). Por meio de designações, recategorizações, heterogeneidade constitutiva, a utilização de pronomes possessivos, advérbios, locuções adverbiais, determinados verbos e expressões, é possível notar a emergência da representação estereotipada, marginal e excludente do/sobre o indígena por parte da cultura hegemônica por interesses econômicos e sociais da história brasileira.

Explicamos: em primeira instância é-nos dado observar em R3 que o pronome pessoal do caso reto de terceira pessoa “Eles” é introduzido referencialmente como elemento de estreita textual demarcador do outro, para em seguida, ser recategorizado por meio da expressão “os verdadeiros donos da terra”. O uso das aspas nessa expressão demarca a heterogeneidade constitutiva do discurso e sinaliza o discurso do outro, denunciando que o sujeito-enunciador não deseja responsabilizar-se por esse dito por pertencer a outro espaço enunciativo (AUTHIER-RÉVUZ, 1998).

Ainda nesse item, vê-se a ocorrência de ironia que, na esteira de Brait (1996), trata-se de uma manifestação discursiva relacionada à intertextualidade e a interdiscursividade, que faz emergir o contexto sócio-histórico de exclusão vivenciado pelos indígenas desde o início do processo colonial, com relação à usurpação territorial, bem como a luta pela restituição da posse da terra. Apesar de serem os primeiros habitantes do território brasileiro ainda não possuem o direito à terra como algo reconhecido.

Prosseguindo a análise, posteriormente, são designados como “os índios” e por fim, “esses povos”; neste caso, a utilização do pronome demonstrativo junto ao substantivo faz emergir na materialidade uma fronteira cultural que, em lugar de aproximar, causa efeito de distanciamento entre os indígenas e a sociedade hegemônica.

Essa estratégia de progressão textual, que ocorre gradativamente para demarcar que é do outro que se fala, remete a questões históricas de exclusão referentes ao sujeito indígena que ecoam, interdiscursivamente. As inúmeras vozes precedentes atravessam o discurso pedagógico do Guia CIPJC, produzem dizeres que reavivam na memória um efeito de exclusão, de séculos de menosprezo, fruto do processo colonial vivenciado pelo Brasil em

relação a Portugal. Em suma, a identidade de um sujeito constitui-se por meio da força de circulação de verdades, relações de poder advindas dos ecos de uma memória discursiva e de técnicas de persuasão que perpassam e constituem o sujeito.

Os guias didáticos, no bojo das estruturas educacionais, surgem como objetos/instrumentos de uso do poder, cuja positividade permite governar, já que a governamentalidade se dá pela ordem do consentimento, do domínio da ação de seus corpos pelos outros (que na verdade refletem o poder), produzindo comportamentos e saberes que se articulam com um conjunto de dispositivos e estratégias capazes de subjetivar, ou seja, constituir/fabricar os sujeitos. Ao constituir o sujeito dessa forma, ao construir a própria identidade dos indivíduos, as redes de poder produzem indivíduos governáveis por meio de tecnologias de individualização e normalização (VEIGA-NETO, 2000).

Exemplos disso são os currículos escolares que são visualizados como uma invenção da modernidade, que envolvem formas de conhecimento cujas funções consistem em regular e disciplinar o sujeito que entrou na escola, sancionando socialmente o poder por meio da maneira pela qual (e as condições pelas quais) o conhecimento é selecionado, organizado e avaliado nas escolas. A construção da vida, com base na liberdade e na exigência de se ser governado em nome dessa noção, tornou-se alguma coisa de normal, natural: a vida e a subjetividade ocidental moderna não podem ser conceitualizadas fora da noção de liberdade. O sujeito ocidental moderno foi condenado a viver em liberdade, mesmo quando luta contra aquele que julga ser o seu maior oponente, o poder. O professor pensa ter liberdade para agir, mas é governado pelas normas do MEC/Estado.

O entendimento de Foucault (2006) acerca da liberdade é indissociável da noção de governamentalidade enquanto articulação sempre negociada, porque estratégica, entre tecnologias de poder, tecnologias de controle e tecnologias de resistência/ liberdade. O problema da governamentalidade moderna, nessa perspectiva, não se coloca tanto do lado da possibilidade de analisar o fenômeno do poder enquanto estado de dominação, mas, sobretudo, coloca-nos perante a possibilidade de criação de uma história que tenha por objeto as diferentes modalidades de autocompreensão e autoformação segundo as quais, na cultura ocidental, os seres humanos se tornam sujeitos.

Ao utilizar a locução verbal formada de verbo auxiliar mais o particípio, “têm brigado”, o sujeito enunciador branco traz à baila, novamente, a questão da luta pela terra empreendida pelos indígenas. Segundo Ferreira (2009), o sintagma verbal “brigar” significa:

luta de braço, lutar, contender e disputar, ressaltando assim efeitos de sentido negativo. É possível problematizar, a partir desse item lexical, que esses dizeres estão atravessados pela formação discursiva bélica, a partir do lapso, aqui compreendido como deslize da linguagem, de forma inconsciente, um dito em lugar de outro (AUTHIER-RÉVUZ, 1998). Ou seja, o efeito de sentido possível aqui é o de que os povos indígenas são os causadores frequentes de violência e contendas.

Nessa esteira, observa-se que os sujeitos indígenas têm se mobilizado para solucionar a situação demarcatória de posse de terras, em um gesto de resistência com relação à cultura hegemônica, em que precisam “brigar” “muito”. Nota-se que o sintagma verbal, intensificado pelo advérbio, satélite do núcleo verbal (NEVES, 2011), faz emergir o sentido de que os indígenas incorrem disputas não-pacíficas pela posse do espaço físico e cultural no cenário nacional, na busca do reconhecimento dos direitos que lhes cabem.

Outros termos que nos chamam atenção são os advérbios de lugar, “aqui” e “antes”. O primeiro, funcionando como satélite do núcleo verbal “viviam”, remete ao Brasil no delineamento dos traços semânticos de lugar. Já o segundo, que significa tempo ou lugar anterior, conforme Ferreira (2009), aparece no fragmento por duas vezes, possuindo relação de anterioridade não fórica, posposta por expressão complementar acompanhada de preposição “antes dos portugueses” e “antes até do Brasil” chamados, conforme o esquema sintático em que aparecem, de completáveis ou transitivos (NEVES, 2011). Ambos situam a condição do indígena como primeiro habitante das terras brasileiras, anterior ao advento da colonização portuguesa. Temos marcado aqui o desejo de (des) sedimentar o dito de que a história do país começa a partir de 1500, ao ser ocupado pelos portugueses no processo expansionista; ideia abalizada também pelo uso das aspas no sintagma verbal “descobrirem”, conferidoras de ironia (BRAIT, 1996) e da heterogeneidade constitutiva do discurso (AUTHIER-RÉVUZ, 1998).

Os pronomes possessivos “seus” e “suas” que acompanham os respectivos substantivos (terras, cultura, sabedoria, direitos, histórias) instituem um caráter de pertença que indicam parte ou peça de um todo referente ao um possuidor (NEVES, 2011). Isso permite veicular o efeito de sentido, marcado linguisticamente, de que o indígena é uma espécie de estrangeiro em sua casa (CORACINI, 2007), delineando-se um uma fronteira étnico-cultural entre o indígena, o sujeito-enunciador branco e o público alvo do CIPJC.

Nesse processo de se falar do imaginário que constrói a identidade do indígena em contraponto a identidade do branco, viabiliza-se o que Castro-Gómez (2005) denomina de a “invenção do outro”. Tal material, considerado como um tipo de prática disciplinadora, cria perfis de subjetividade estatalmente coordenados legitimado pela escrita. A palavra escrita, nesse contexto, funciona como construtora de identidades, verdades, leis, planejadora de programas modernizadores, organizadoras da compreensão do mundo em termos de inclusões e exclusões. O Estado, enquanto apoiador financeiro e legal de tais iniciativas, (in)(en)forma o sujeito (DIAS, 2010), de modo que os indígenas continuam a ser considerados povos à margem, visto que esses sujeitos, historicamente foram banidos de seus territórios e considerados como “bárbaros” que necessitavam do processo civilizatório colonial, a fim de se ocidentalizarem (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

Vale ressaltar que a movência do discurso didático e o processo de constituição do guia CIPJC relegam os indígenas à categoria de sujeitos de governo e objetos de conhecimento; produzem um saber sobre o outro - sobre sua existência, sobre seu modo de vida – a partir da configuração discursiva dos relatos de experiências e do cotidiano dos grupos descritos constroem no dito, por meio da voz enunciador branco, múltiplos saberes perceptíveis na relação de um “biopoder”. Trata-se da prática Estatal moderna que regula a conduta dos que a ela estão sujeitos por meio de uma explosão de técnicas para obter a subjugação dos corpos e o controle de populações. (FOUCAULT, 1997-2006).

Ao propor “contar e mostrar “aqui” coisas sobre alguns “desses povos”, o aparato pedagógico em análise adentra o cenário educacional por meio do amparo jurídico da lei 11.645 /08, definidora da obrigatoriedade educacional a respeito do conhecimento sobre as etnias indígenas do Brasil. Materializa-se um perfil de subjetividade do indígena, por meio das práticas de poder-saber direcionadoras da construção de identidades atravessadas pelo preconceito, estereótipos e ideias limitadoras, tomadas como verdades absolutas (FOUCAULT, 2013a). Esse processo de apoio à diversidade cultural é, simultaneamente, inclusivo e excludente, uma vez que separa as pessoas e os espaços de acordo com as esferas e comportamentos sociais que possuem.

Em consequência, as crianças em idade escolar tendem a desconhecer a permanência e a contemporaneidade do índio e as questões atuais fora dos moldes estatizados pelo guia. Há o reforço da representação mítica de sua cultura que dificulta a compreensão do papel dos indígenas, hoje perpassado por outro tipo de colonialidade do poder que, segundo Mignolo

(2003), remete às novas organizações das relações econômicas, políticas e sociais vinculadas ao capitalismo e a globalização.

Estamos vendo aparecer uma série de estratégias, tecnologias e táticas dirigidas que parecem constituir mais do que simples programas destinados à melhoria da escola pública, como propagam as pessoas envolvidas na produção e divulgação dessas políticas. São tecnologias para controlar o currículo e “administrar” ou “governar” os/as docentes. Foucault propõe ver o poder em sua positividade, como produtor de verdades, de conhecimento e de saber. Sobre isso ele diz:

Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder (2013b, p.27).

Nesse espaço político-social, podemos dizer que todo discurso é constituído de relações de sentidos, que sempre derivam de outros e também apontam para outros conforme os diferentes efeitos de sentidos concernentes à natureza da memória discursiva (PÊCHEUX, 1988). Nesse processo de construção dos sentidos na história, que se dá pelo entrelaçamento dos fios da memória, os saberes se erigem e sujeitos são agenciados com vistas a delimitar trajetos, propor continuidades, ou silenciar percursos.

No bojo dessas compreensões, lançamos nosso olhar sobre o Recorte 4 extraído do guia didático CIPJC, mais especificamente, da “Carta ao Aluno”, na página 4, em que o sujeito-enunciador branco, por meio do gênero epistolar, enquanto porta-voz de uma verdade (FOUCAULT, 1977), dirige-se ao sujeito aluno branco de ensino fundamental regular com o objetivo de situá-lo e fazê-lo compreender que tipo de material didático é esse, que espécie de temática vem tratar e por quais estratégias a aborda no decorrer da obra. Vejamos:

R4: **Esse livro que você** tem nas mãos faz parte da Coleção Cineastas Indígenas para Jovens e Crianças, **um guia** de filmes e de histórias **feito por um grupo** de pessoas que **gosta muito de cinema** e que **se interessa muito pelos índios**. **Esse pessoal** trabalha numa ONG chamada Vídeo nas Aldeias, que **realiza oficinas** de vídeo **com diferentes povos indígenas** Brasil afora. Falar de **cinema, índio, cineastas indígenas** te **parece estranho?** Então **prepare-se**, pois a partir de agora você entrará numa **aventura repleta de “estranhezas”, surpresas e descobertas!** (Carta aos alunos, p. 4, grifos nossos)

Diante das formulações postas, podemos analisar, no fio intradiscursivo, que o sujeito-enunciador deixa emergir em seu dito a exterioridade que o constitui, que remete a fragmentos discursivos que falam antes, em outro lugar, em contextos históricos diferentes, por meio das Formações Discursivas (FDs) Pedagógica, Inclusiva, Colonial e Tecnológica. Essas FDs sobressaem-se na materialidade nessa imbricação de discursos de caráter educativo (voltados a formação de sujeitos e sistematização de saberes); de discursos relacionados ao par inclusão/exclusão das minorias marginalizadas; do desejo de apaziguamento das desigualdades sociais originadas do processo de colonização e do uso das novas tecnologias audiovisuais como estratégia de ensino (meio/instrumento de disseminação de um saber sobre outro).

Neste contexto, nos valem da AD de vertente francesa, transdisciplinarizada, junto à arqueogenealogia foucaultiana e à visada pós-colonialista que vêm possibilitar a realização de uma análise intradiscursiva do que esse texto didático diz, como ele diz, e também uma análise interdiscursiva do porquê esse texto didático diz o que ele diz (GREGOLIN, 1995).

Em primeira instância, podemos dizer que sujeito-enunciador constrói, discursivamente, a visão de que a obra CIPJC origina-se do empenho autoral de “um grupo de pessoas”, sob um processo produtivo que se dá nos moldes foucaultianos (1977), enquanto princípio organizativo de ditos sobre os indígenas. Esse grupo vinculado a uma Ong (organização não governamental) deseja explicitar aos alunos de nível fundamental a vida e cultura de sujeitos (in)fames a fim de dar-lhes visibilidade e, a partir desse processo, cumprir um ditame legal (lei 11.645/08) que traz ao cenário escolar a obrigatoriedade do ensino da “história e cultura indígena” nas escolas.

Observamos que o Guia CIPJC almeja alcançar também visibilidade junto ao poder público, sob uma estratégia de disseminação do material no ciberespaço, lugar de comunicação digital que surge da interconexão mundial dos computadores e tecnologia de acesso móvel (LÉVY, 1999) como um meio de divulgação em esfera global dos ditos sobre a cultura indígena. Locus em que o poder se centra na informação e na capacidade de construir o fluxo discursivo a partir da autonomia comunicativa, subsidiada pelas tecnologias digitais. (CASTELLS, 2006).

Também podemos analisar que o sujeito-enunciador traz em suas formulações mais uma vez que o CIPJC é um tipo específico de “livro”, isto é, trata-se de um “guia”. Em

conformidade com Ferreira (2009, p. 520) uma das acepções do item lexical livro é: “obra intelectual publicada”, já o termo “guia” configura-se como um tipo de desmembramento deste objeto, por ser descrito como: “livro de instruções, publicação para orientar habitantes ou visitantes de uma região” (p. 444). A partir disso, vemos que o excerto descreve um dispositivo didático, cujo caráter vincula-se à esfera educacional, no sentido de instruir, ensinar a conhecer o outro e arregimentar um saber sobre determinadas etnias indígenas de maneira orientada, de modo que o aluno branco tenha acesso a saberes sobre seis etnias indígenas e assim possa construir, pela veiculação dessas verdades, uma identidade sobre o que é ser indígena.

Ao dizer que o aparato em estudo foi “feito por um grupo de pessoas [...] que se interessa muito pelos índios”, o sujeito-enunciador, enquanto porta-voz de um trabalho coletivo, deixa emergir em seus ditos que os responsáveis pela produção e concretização desse dispositivo didático não são os indígenas, mas os sujeitos brancos. Pessoas que se mobilizaram, por meio da organização não governamental (OnG), para produzir um tipo de saber sobre o Indígena que seja capaz de circular tanto no âmbito escolar, como no ciberespaço, por meio de subsídios Estatais e estratégias ligadas ao uso de tecnologia audiovisual.

Nota-se que o advérbio de intensidade “muito” aparece duas vezes como satélite intensificador de núcleos verbais [gostar /interessar] (NEVES, 2011). Regularidade enunciativa que deseja salientar que a ideia de produzir o guia escrito, acompanhado de 6 pequenos filmes sobre os indígenas, surgiu da união de dois interesses intensos dos membros da Ong Vídeos nas Aldeias (VNA): conhecer os indígenas e produzir artefatos cinematográficos como bens culturais.

Ainda nesse enunciado podemos problematizar que, ao afirmar que esse grupo de pessoas “se interessa muito pelos índios”, o advérbio de intensidade “muito” trabalha sobre a ambivalência de seu contraponto, por meio do não-dito, causando o efeito de sentido de que interessam-se “muito” porque a sociedade hegemônica sempre “interessou-se pouco”, relegando aos povos indígenas uma representação cultural subalterna e inferiorizada na história brasileira. Assim, o sujeito-enunciador constrói seu discurso a partir da intensificação do conteúdo semântico do núcleo verbal como estratégia discursiva que vem justificar a necessidade de se trabalhar com a temática indígena como forma de combate ao preconceito, por meio da disseminação do conhecimento sistematizado sobre esses povos.

Há de se destacar também o trecho “Esse pessoal [...] realiza oficinas de vídeo com diferentes povos indígenas Brasil afora”, que deixa vir à tona o efeito de sentido de que a sistematização do conhecimento sobre o indígena se dá de modo assimétrico, no qual o indígena submete-se a cultura do branco com vistas a perpetuação de seus valores étnicos. Utiliza-se de estratégias de formulação de uma verdade proveniente da cultura branca (cinematografia) para registrar seus traços culturais e, assim, passar a possuir uma história que saia dos moldes orais e se estabeleça, na cultura hegemônica, como algo que deve ser ensinado nas escolas de modo orientado (LIMBERTI, 2008).

O excerto também nos leva incursão analítica de que os indígenas são treinados para manipular a tecnologia do branco e, dessa forma, contribuir com processo de dar visibilidade aos seus traços identitário-culturais, contudo continua a ser falado pelo outro, ensinado pelo outro, que tenta fixar uma identidade estatizada do que é ser indígena, sem considerar que a identidade é uma celebração móvel que nunca pode ser fixada, pois está em movimento contínuo de transformação (HALL, 2005).

A partir da imbricação entre o linguístico e o histórico que permeia o discurso podemos observar que no questionamento dirigido ao sujeito-leitor: “Falar de cinema, índio, cineastas indígenas te parece estranho?”, o sujeito-enunciador insere para o leitor a temática chave do material didático, de forma gradativa; aproxima os termos “cinema e índio” separando-os por vírgula, sinal de pontuação típico de encadeamentos, o que faz emergir na materialidade o estabelecimento de uma fronteira entre o conhecimento do branco (cinematografia) e o sujeito indígena, para, posteriormente, derivar deles a expressão “cineastas indígenas”, sob o viés do questionamento de estranheza. Podemos dizer que a vírgula, nesse caso, como uma pista do espectro colonial, aponta para o funcionamento político-ideológico interdiscursivo que atravessa, verticalmente, a materialidade em sua horizontalidade. Mais uma vez o trabalho subjetivo enunciativo deixa escapar, no tecido interdiscursivo, os ecos do imaginário social de exclusão do indígena.

É (re)avivada, nessa trama discursiva, uma matriz representativa, um já-dito de incivilidade vinculado ao discurso fundador de Pero Vaz de Caminha, que inaugura para a sociedade hegemônica a representação do indígena ligada ao estereótipo de “selvagem”, não-civilizado, remetido a condição de aldeado em lugares de difícil acesso (LIMBERTI, 2009-2012), que não poderia gozar das vantagens tecnológicas comuns ao cenário social do branco por uma questão de não-pertencimento e inferiorização cultural.

A postura adotada pela sociedade hegemônica emerge dos enunciados analisados do guia CIPJC e (d)enuncia a dificuldade que o branco tem em lidar com o diferente; desencadeia no dito o efeito de sentido de que há um modelo social aceitável, e que aqueles que não se enquadram nesse padrão, neste caso os indígenas, são considerados marginais, transgressores e inferiores.

Em decorrência da porosidade das palavras, essa situação também se marca linguisticamente quando o enunciador branco convida o sujeito-leitor a preparar-se para participar de aventura repleta de “estranhezas [...], surpresas e descobertas!” Apesar do dispositivo didático buscar construir relações de apaziguamento e respeito da diversidade cultural, por meio da escolha desses itens lexicais deixa via à tona o efeito de sentido negativo vinculado ao campo semântico colonialista, ratifica a diferença, aponta, qualifica e inscreve a figura do indígena como alguém dotado de costumes exóticos, que não faz parte da realidade do aluno branco.

Segundo Guerra e Souza (2014) após o processo de chegada dos portugueses, “o descobrimento”, ocorreu a dissolução da identidade indígena. A posse da terra foi destituída das mãos destes sujeitos que se tornaram uma possibilidade de auxílio na exploração dessa nova conquista territorial e, posteriormente, uma “mão de obra barata”, situação que resultou em uma suposta representação ligada a uma posição inferioridade do indígena, marcada na História e no imaginário social, que permanece até hoje.

Na esteira de Mignolo (2008), podemos problematizar a ocorrência de jogos de interesses imperiais/coloniais que ecoam nos ditos desse discurso didático de cunho inclusivo que, em lugar de preservar e ampliar os domínios territoriais, étnicos das minorias e erigir elites locais de forma valorizada, ensejam marcar diferença do branco em relação aos indígenas apropriando-se, interdiscursivamente, do pensamento europeu que lhes relegam a uma posição étnica inferiorizada desde 1500.

Dessa materialidade analisada, surge um processo de colonialismo externo, em que a sociedade hegemônica, sob o prisma da inclusão, continua a perpetuar a exclusão dos povos que não se enquadram no entendimento ocidentalizado-eurocentrista de civilização. Mignolo (2008) aponta a necessidade de descolonizar o pensamento, desconfiando das verdades e obviedades que se discursivizam por meio de determinados dispositivos, em nosso caso, os educacionais, no fomento de práticas de opressão cultural, de colonialidades que (re)legam o

povo oprimido à marginalidade, obrigando-o a aceitar que a cultura imperialista fale por eles de forma homogeneizadora e estereotipada.

Castro-Gómes (2005) explica que isso se dá em decorrência da construção do imaginário da “civilização” de cunho ocidental que sempre se instaura sob a exigência da produção de sua contraparte: o imaginário da “barbárie”. Essas representações mentais são imaginários que possuem uma materialidade concreta, no sentido de que se ancoram em sistemas abstratos de caráter disciplinar como a escola, a lei, o Estado, para (re)produzirem-se e perpetuarem-se de maneira indireta e, assim, direcionarem o que pode e o que deve ser dito em determinados nichos de saberes.

É por esse caminho que a construção da identidade indígena, no aparato didático em estudo, compreendido como uma tecnologia pedagógica de materialização de uma verdade sobre outro (FOUCAULT, 2013), se (re)veste de uma relação de poder daquele que define, que agencia as condutas - o branco - , para aquele que é assim definido, utilizado, construído, “inventado” pela voz do outro (CASTRO-GÓMES, 2005) para impor à sociedade representações e processos de subjetivação, nesse discurso pedagógico, que acaba por fazer do indígena o outro, o diverso, o estranho, o exótico, o inferior, via processo escriturário de uma prática disciplinar.

Bhabha (1992) afirma que esses estereótipos são ambivalentes, pois funcionam como estratégia discursiva, forma de conhecimento que vacila entre o que está sempre no lugar, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido. É sob essa égide que os processos de subjetivação se tornam possíveis, configurando-se por meio do discurso do estereótipo. Quando o branco fala pelo indígena demarca o principal objetivo do discurso de base colonial, apresenta o colonizado como populações de tipos degenerados, com base em sua origem racial-étnica, na tentativa de justificar sua posição de superioridade e engendrar sistemas de administração da instrução que mantenham esse quadro.

Nesse percurso de sentidos, trazemos R5 retirado da página 06, do item “Carta aos alunos”, do guia CIPJC, que nos leva a empreender mais uma mobilização analítica que seja capaz des-construir os discursos instituídos e institucionalizados salvaguardados pela univocidade de seu caráter científico-pedagogizante. Vejamos:

R5: Os filmes que apresentamos aqui respondem algumas dessas perguntas. Outras ficarão no ar e caberá a você continuar **a aventura da descoberta**. Mas se essa história de estudar **outras culturas** te **parece** meio **à toa** (ou

mesmo **chato!**), **pense nesses filmes como uma viagem**, dessas onde **a gente passa a conhecer pessoas e lugares distantes [...]** Por isso **a gente acredita que conhecer as culturas indígenas e afrodescendentes do Brasil**, esse **nosso país enorme**, com tantas dificuldades sociais, ambientais e econômicas, é importante. **Pra que a gente possa reconhecer e valorizar a vida humana e a sua diversidade.** Se **somos diferentes** é porque, no longo percurso do ser humano por este vasto e desconhecido planeta que habitamos, **povos diferentes** escolheram **caminhos diferentes** para viver. Assim, convidamos você a se **aproximar** desses **outros mundos** e se deixar **invadir** por eles. Temos certeza que será uma **aventura preciosa, instigante e repleta de aprendizados.** (Carta aos alunos, p. 6, grifos nossos)

No excerto podemos dizer que o enunciador branco parece querer destacar a importância em se discutir a questão da Diversidade Cultural no âmbito escolar, bem como despertar o interesse dos sujeitos alunos para palmilhar um caminho de aprendizagem sobre o outro, o Indígena, aquele que pertence a “outras culturas”, “outros mundos”, habita “lugares distantes”.

A partir de tais escolhas lexicais, depreendemos que o processo de inclusão do saber sobre o outro se faz pela marcação de fronteiras étnico-culturais, territoriais e ideológicas. Isso se dá, em decorrência do atravessamento das FDs Pedagógica e Colonial, em que se mobilizam noções ligadas ao ensino aprendizagem de um saber e em cujo cerne habita o espectro da dominação e superioridade da sociedade branca, dita civilizada, em detrimento da pluralidade de organizações sociais já estabelecidas em território sul-americano antes da chegada dos europeus (GUERRA, 2010).

Ao dizer que o aluno branco irá conhecer “pessoas e lugares distantes”, a partir do contato com o saber explicitado no dispositivo, é mobilizada na trama do discurso didático-pedagógico a memória de que o indígena vive na condição de aldeado em lugares inóspitos e longínquos, verdade fossilizada que ecoa discursivamente na história, que podemos desconstruir, ao pensarmos nas diversas aldeias localizadas no perímetro urbano Campo Grande no Mato Grosso do Sul, a saber: Marçal de Souza, Água Bonita, Tarsila do Amaral e Darcy Ribeiro.

As relações de poder instauradas historicamente latejam nos ditos desse excerto, e trabalham em circularidade (FOUCAULT, 2013). Elas trazem para o discurso pedagógico atual a questão da “descoberta”, da “aventura” viabilizadas por meio de um processo de “viagem”, vinculado a um discurso colonialista de conhecimento de um novo mundo (ORLANDI, 2008). Nele, o aluno branco de ensino fundamental, em similaridade com o

colonizador europeu de 1500, terá de empreender uma “aventura preciosa, instigante” para conhecer a diversidade de culturas indígenas.

É possível notar que ainda se deseja que os alunos de ensino regular fundamental (re)conheçam os indígenas sob a ótica etnocêntrica e estereotipante: sob uma configuração das relações mundiais de poder, agora já não mais se baseia na repressão, mas na produção das diferenças (CASTRO-GÓMES, 2005).

As práticas discursivas filiadas à formação discursiva colonial implementadas por meio dessa taxonomia pedagógica, em lugar de incluir/unir, acaba por reforçar a separação entre branco e indígena. Segundo Quijano (2005), configuram-se como um aparato legitimador de um imaginário estabelecido de diferenças incomensuráveis entre colonizador/branco e colonizado/indígena, em que noções de “raça e cultura” funcionam como dispositivos geradores de identidades baseadas em relações de oposição.

Importa sublinhar que o enunciador branco ao se dirigir ao aluno branco busca, mais uma vez, adequar sua linguagem a moldes menos formais, valendo-se de termos como “a gente” em lugar de **nós** que, para (NEVES, 2011), configura-se como um sintagma nominal indicador de coloquialidade que objetiva construir um grau de proximidade da primeira pessoa do discurso (o enunciador) ao conjunto desejado de maneira mais informal. Isso está na contramão do pressuposto escolar que é trazer ao aluno meios de contato com a norma culta para que teça contrapontos e seja capaz de empreender usos por meio do processo de adequabilidade linguística.

Este mesmo item conforme sua posição no excerto, ora remete ao enunciador e ao leitor, “a gente passa a conhecer pessoas e lugares distantes” como sujeitos pertencentes a cultura hegemônica branca, ora evoca a memória discursiva histórica dos brasileiros em cujo âmago está a necessidade de se conhecer a história de seu país por meio de um saber disseminado na escola, “a gente acredita que conhecer culturas indígenas [...] esse nosso país enorme [...] é importante”.

Além disso, é possível observar que o uso de “pra” em lugar de “para”, sob as vestes do coloquialismo, serve de meio de aproximação por parte do enunciador/leitor do CIPJC, e vem estabelecer uma relação semântica de necessidade (NEVES, 2011) de se “reconhecer e valorizar a vida humana e a sua diversidade”.

A partir do enunciado “Pra que a gente possa reconhecer e valorizar a vida humana e a sua diversidade” é possível notar a emergência do efeito de sentido de que, antes de tais

iniciativas pedagógicas, a valorização dos povos minoritários enquanto seres humanos era relegada ao esquecimento, à marginalização. Daí a importância da produção desse dispositivo de saber-poder que arregimenta como deve ser (re)conhecida a representação do indígena por parte dos alunos de ensino fundamental e dos usuários do ciberespaço, que podem ter acesso ao material em análise na íntegra.

Vale dizer que os sujeitos indígenas se encontram submetidos a processos de exclusão há séculos, que lhes deram como herança sempre atualizada ao longo da história a marca do exotismo, diversas vezes marcada pela barbárie e falta de civilidade. O branco o constrói, discursivamente, como o outro, mas o outro excluído, que vive à margem. Sujeito que entra no cenário educacional como objeto de conhecimento, sob um processo de asfixia de sua voz para a contenção dos sentidos, transfigurado em uma forma de saber (observável, compreensível e legível aos olhos da sociedade hegemônica), amparado por um ditame jurídico-administrativo (lei 11.645/08) revestido de obrigatoriedade (DIAS, 2010).

O Estado moderno monopoliza as relações jurídico-administrativas e faz uso delas para dirigir, racionalmente, as atividades dos cidadãos, de acordo com critérios estabelecidos cientificamente, de antemão, por instituições, como a escola, por exemplo, que também faz parte do sistema governamental (CASTRO-GÓMES, 2005).

Com relação ao uso de termos qualificadores, podemos dizer que o enunciador considera que o sujeito aluno de ensino fundamental regular possui uma visão negativa com relação ao ato de estudar outras culturas. Tal representação marca-se, linguisticamente, em R5, pelo uso do adjetivo disfórico “chato” e pela locução adverbial de modo “à toa” qualificadora de uma ação ou processo (NEVES, 2011) que acompanham o verbo estudar. Para levar o sujeito aluno a interessar-se pela temática trabalhada pelo material, o R5 (re)veste o discurso didático de nuances do discurso colonial, de modo a construir o efeito de sentidos de que estudar história e cultura indígena é dispor-se a “descobrir” algo “novo”. O verbo “estudar” (que teria uma conotação negativa/massante) é recategorizado por termos como “descobrir, viajar, aventurar-se”, de forma “preciosa e instigante”, ao lado de adjetivos eufóricos indicadores de tudo que é positivo e bom (NEVES, 2011).

Além disso, o enunciador convida o sujeito aluno “a se aproximar desses outros mundos e se deixar invadir por eles”. Segundo Ferreira (2009, p. 133), podemos dizer que aproximar-se é avizinhar-se daquilo que estava anteriormente longe de algo ou alguém. O que

remete ao efeito de sentido que os sujeitos brancos em idade escolar, vivem longe tanto dos sujeitos indígenas quanto das informações sobre eles.

Importa trazer à baila também o termo “invadir” que significa “entrar à força ou hostilmente em” (FERREIRA, 2009 p.489) cujo deslizamento de sentido metafórico, contribui com a ideia de que o público escolar receberá tais conhecimentos sobre o outro, que habita “outros mundos”, o indígena, por meio do caráter impositivo, unilateral de um ditame legal, a lei 11.645/08 instituidora da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígena no cenário escolar.

Também podemos notar o uso de verbos no infinitivo impessoal “reconhecer e valorizar” precedidos do verbo “poder”, conjugado no presente do modo subjuntivo “que ... possa”, cujo emprego estabelece no dito um caráter duvidoso que coloca o enunciador no entre-lugar, (i)relevância, da (im)possibilidade de se estudar, de se (re)conhecer, efetivamente, as histórias e culturas indígenas na Escola. Observamos que o uso deste modo verbal instaura-se por meio de um lapso (AUTHIER-RÉVUZ, 1998), em que o enunciador branco deixa escapar que não está tão certo da relevância em se estudar as culturas indígenas: possui dúvida quanto ao reconhecimento da cultura desses povos, ainda que construa seu dizer sob o liame da valorização cultural e busque consolidar a lei 11.645/08 por meio da criação de um material didático.

Outro ponto que se delinea com regularidade no texto é a menção do item lexical “diferente” que aparece pluralizado junto, em primeira instância, ao verbo “ser”, como um predicativo do sujeito oculto “nós” e, em segunda instância, como adjunto adnominal dos substantivos “povos” e “caminhos” a fim de demarcar a diferença étnico-cultural entre brancos e indígenas: eles possuem formas distintas de viver, como se todas as nações eurocêntricas tivessem uma forma homogênea de tecer relações e organizar-se socialmente. Podemos dizer que sob o véu da diferença instaura-se a (pseudo) homogeneização das formas de organização social branca, para estabelecer uma distância abismal entre brancos e indígenas. Segundo Santos (2007), as distinções intensamente visíveis que estruturam a realidade social deste lado da linha (eurocentrado) baseiam-se na invisibilidade e exclusão das distinções entre este e o outro lado da linha (marginalizado).

Situação que tem como fulcro gerador a emergência e consolidação do circuito comercial do Atlântico, fruto da colonialidade do poder, atrelada ao advento da pós-modernidade, autoconcebida na linha unilateral da história do mundo moderno, que continua

a ocultar a colonialidade, e mantém a lógica universal e monotópica da Europa. A diferença colonial ainda permanece (imaginada no pagão, no bárbaro, no subdesenvolvido) uma consequência da colonialidade do poder e a manifestação de subjetividades forjadas na diferença colonial que necessita das suas vestes de superioridade para manter seu caráter de hegemonia (MIGNOLO, 2005).

De acordo com Quijano (2005), a classificação da população na ideia de raça na América foi uma estratégia para outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista e demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, perpetuado por séculos, enquanto duraram as conquistas europeias, das Américas às Índias. Essa classificação do outro enquanto conceito universal colocou os povos conquistados e dominados em uma situação *natural* de inferioridade. E, conseqüentemente, seus traços fenotípicos, suas descobertas mentais e culturais, seus sistemas de conhecimento.

Ao levarmos em consideração a questão da (re)verberação do discurso de exclusão que atravessa o guia didático CIPJC criado e veiculado com propósitos inclusivos, é possível ver que na pretensão de se distanciar do já existente, na busca por uma nova maneira didática e tecnológica de tratar a temática indígena, esse discurso acaba por se basear na matriz representativa do bom selvagem (LIMBERTI, 2009) para construir discursivamente os traços de “indianidade” (GUERRA, 2015) dos sujeitos e respectivas culturas descritas no material. As condições de existência e a luta pela causa indígena continuam a ser apreendidas e significadas pelo branco. Ou seja, a representação do indígena continua entremeada, entrelaçada às redes de memória daqueles que discursivizam por ele.

Como todo material didático, o CIPJC funciona no âmbito escolar como uma “bíblia”, palavra orientada por cientificidade e caráter permeado de irrefutabilidade: nos moldes foucaultianos, configura-se como um tipo de documento histórico portador de um saber imbuído de poder em que a verdade está contida, legitimado na crença de que possui um saber a ser decifrado. É necessário ter muito critério na seleção e na forma que as informações são veiculadas (CORACINI, 2011). Pois, pode-se (re)cair em um discurso já internalizado e discriminatório sobre o indígena, um disciplinamento da visão hegemônica sobre o outro (FOUCAULT, 2013b) com vestes científicas, mas de cunho ideológico. Sua estrutura cristalizada, voltada ao atendimento em massa, nega voz ao sujeito indígena que é falado e fomenta, nos ambientes de sua circulação, um ordenamento linear do saber que orienta a reflexão tanto do leitor (internauta) quanto do par professor/aluno.

3.1.2 *Do processo arcontico de construção da representação outro*

Para refletirmos sobre o processo de estruturação da obra, a partir da qual se erige o *corpus* desta pesquisa, (além dos recortes vinculados a construção da identidade do sujeito indígena por parte do discurso do branco), trazemos à baila 2 recortes em cuja materialidade podemos ver emergir efeitos de sentidos que nos levam a refletir sobre a pulsão de morte, estudada por Jacques Derrida (2001), e sobre as funções de autoria, de Foucault (2001).

Para Derrida (2001), os sentidos de arquivo relacionam-se com a memória, com o arqueológico, com um lugar de autoridade onde se entrecruzam e se entrelaçam a psicanálise e a comunicação. Para se falar de arquivo, memória e história, nos liames psicanalíticos, há de se considerar que são processos permeados de inúmeras revisões decorrentes de repressões, negações, apagamentos e censuras.

Quando tocamos na temática da autoria considerando como autor de um texto, de um livro ou de uma obra ao qual se pode legitimamente atribuir sua produção, estamos entendendo essa noção como princípio organizativo dos ditos. Ou seja, o nome de autor não está atrelado a um indivíduo real e exterior que proferiu um discurso, mas a uma função “característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade” (FOUCAULT, 2001, p. 274).

A partir dessas considerações, empreendemos um gesto analítico do recorte R6, extraído do item “como um filme é feito”, presente na página 27 do guia CIPJC. Vejamos:

R6: Há muitas maneiras de se **fazer um filme**. No caso do VNA, **a gente** tem um **jeito todo nosso e dos índios de produzir os vídeos**. Quando **a gente** diz “**nosso e dos índios**” é porque os filmes que **a gente faz** nas oficinas são feitos numa **parceria** entre os **professores não-indígenas e a comunidade da aldeia, todo mundo envolvido**: participam os **alunos**, os **professores**, as **crianças**, as **mulheres** e os **velhos**. (*Como um filme é feito*, p.27, grifos nossos)

Chama-nos a atenção o entrelaçar das formações discursivas pedagógica, colonial e cinematográfica que, imbrincadas, constituem o discurso do branco sobre o indígena na busca da organização de um fazer que deixa emergir um saber. Na esteira da discussão apontada podemos ver a regularidade do uso da expressão “a gente” em substituição ao pronome pessoal do caso reto de primeira pessoa do plural “nós”, numa tentativa de diminuição do grau

de formalidade e de estabelecimento de coloquialidade ao discurso (NEVES, 2011) entre R6 e o leitor infanto-juvenil branco estudante de ensino regular. Este item lexical remete-nos à informação de que o material organizado sobre o sujeito indígena foi feito por uma equipe de pessoas, responsável pela organização, seleção e divulgação dos ditos sobre as seis etnias descritas no CIPJC.

Também podemos observar, mediante a materialidade linguística do enunciado “jeito todo nosso e dos índios de produzir os vídeos” que R6 deixa escapar, por um lapso (AUTHIER-RÉVUZ, 1998), que esse grupo de pessoas não é constituído por indígenas. Ou seja, eles se juntaram aos indígenas no intento de produzir um material didático sobre a diversidade dos indígenas por intermédio da OnG VNA. Ainda, em R6, é possível observar a partícula “e”, conjunção coordenativa aditiva que, ao mesmo tempo em que traz a ideia de soma entre os sintagmas núcleos desse sujeito composto, demarca a união de exterioridades (NEVES, 2011), intradiscursivamente, e delinea a fronteira étnico-cultural entre brancos/indígenas.

Importa problematizar que R6 se vale da expressão “jeito todo nosso” na direção de singularizar o trabalho de produção audiovisual para, posteriormente, mencionar o termo “parceria” que, segundo Ferreira (2008, p.610), configura a reunião de duas ou mais pessoas que visam ao interesse comum, com os sujeitos indígenas “e dos indígenas”. Podemos ver por meio da materialidade do pronome indefinido “todo”, seguido do pronome possessivo “nosso”, a emergência do efeito de sentido de segmentação das funções, em que os indígenas são considerados parte do processo, mas arregimentados de maneira secundarizada, inferior, como peças de um tabuleiro a serem movidas, direcionados pela equipe VNA, aqui categorizada na chancela de “professores”.

Vemos em R6 que o pronome indefinido “toda”, indicador de inteireza, de totalidade (NEVES, 2011) ao ser usado junto ao pronome possessivo “nosso”, estrutura-se em uma locução que funciona como caracterizadora do sintagma nominal “jeito”; tais termos são empregados no discurso didático como forma de singularizar o trabalho da equipe organizadora do material, em que “a gente tem um jeito todo nosso” traz marcas textuais de que a equipe quer demonstrar que trabalha de forma, única, diferenciada.

Em seguida, com vistas a ressaltar a produção coletiva do trabalho cinematográfico, o enunciador branco registra em seu discurso que o “jeito” de produzir o saber sobre o outro é “nosso e dos índios”: essa heterogeneidade marcada pelas aspas (AUTHIER-RÉVUZ, 1990)

procura reiterar no dito a existência de uma “parceria” na qual os sujeitos indígenas contribuem de forma significativa nas produções audiovisuais (especialmente no que concerne ao registro fotográfico e gravações). No entanto, é possível ver, mais adiante em R6, que estes são categorizados como “alunos”, “crianças”, “mulheres” e “velhos”, materialidades, instituídos por processos referenciais que remetem a ideia de que há uma hierarquização das posições sujeito ocupadas pelos componentes, conforme o grau de relevância a elas atribuído.

Podemos exemplificar essa hierarquização na distribuição das funções que cada sujeito possui diante da produção do aparato didático ao mencionarmos os Dados Catalográficos do Guia CIPJC. Neles, a voz do indígena é silenciada, este não é considerado autor do saber sobre si; a autoria do dispositivo pedagogizante, enquanto princípio organizativo do dito (FOUCAULT, 2001), é atribuída a três sujeitos brancos, pertencentes a sociedade hegemônica, integrantes da equipe VNA. Em outros termos, podemos dizer que mesmo que se frise o lócus autoral vinculado ao fazer cinematográfico do indígena, ao longo do excerto analisado, é possível observar a emergência da figura do branco como organizador dos saberes disponíveis da obra, como aquele a quem se atribui a propriedade do dizer (FOUCAULT, 2001). Há, portanto, o atravessamento do discurso do branco que silencia, censura e direciona o indígena, por achar-se autorizado, por uma memória cultural colonialista eurocentrada vinculada a matriz representativa do “bom selvagem” (LIMBERTI, 2009-2012), a falar e construir um saber sobre o outro. Mais uma vez a voz do indígena é silenciada e o branco manipula a interpretação da sociedade hegemônica que terá acesso ao material produzido.

Podemos problematizar, a partir de Foucault (2001), que a questão da autoria relegada ao branco no guia CIPJC e todo o processo de direcionamento das ações que o produziu, descrito em R6, erige-se sob o rastro colonial e vem indicar à sociedade hegemônica que esse discurso de cunho pedagogizante:

[...] não é uma palavra cotidiana, indiferente, uma palavra que se afasta, que flutua e passa, uma palavra imediatamente consumível, mas que se trata de uma palavra que deve ser recebida de uma certa maneira e que deve, em uma dada cultura, receber um certo status. (FOUCAULT, p.274).

Ainda segundo Foucault (2001), o que coloca um sujeito na chancela da autoria é apenas a projeção, o tratamento dado aos textos, as aproximações operadas, os traços considerados pertinentes, as continuidades discursivas e históricas que o admitem ou o excluem. Nessa esteira reflexiva, ao evocarmos a memória discursiva circulante sobre o indígena e o branco, verificamos, mais uma vez, que a representação do indígena ocorre intermediada pela voz de outrem: sua voz é excluída, silenciada. A veiculação de suas história cultural estrutura-se na (re)produção das estruturas de poder e opressão, para que estes signifiquem dentro dos moldes que o outro deseja que faça sentido na História hegemônica (SANTOS, 2007), isto é, a partir da matriz representativa do bom selvagem (LIMBERTI, 2009-2012).

É pertinente considerar, também, o uso do sintagma “não-índios”, adjetivador da palavra “professor” que vem estabelecer uma fronteira ideológico-cultural, a partir da qual o sujeito branco, mediante o eco da memória discursiva colonial, deseja delinear seu não pertencimento à cultura do outro por considerá-la inferior, subalterna. Vale-se dessa classificação materializada em uma estrutura sónica para criar categorias de tipificação baseada no pressuposto de raça que, para Quijano (2005), instituiu-se como critério fundamental à distribuição da população mundial em níveis, lugares e papéis relativos a estrutura de poder da sociedade.

Podemos dizer que, ao categorizar os professores como “não-índios”, o discurso didático-pedagógico, por meio de uma tática, estratégia de poder-saber (FOUCAULT, 1997), nega o hibridismo cultural, movimento de transição sempre ambíguo e tenso existente no bojo social. Ele vem diluir a promessa de clausura celibatária do pertencimento, capaz de abrir espaço para o movimento de transculturação que permite (re)avaliar o pressuposto da identidade colonial que trabalha no liame da repetição dos efeitos de identidade sempre discriminatórios e segregários (BHABHA, 2013).

A partir do exposto, é possível refletir que o guia CIPJC enquanto artefato didático, desde o processo de formulação dos ditos nele dispostos, se constitui como um mecanismo agenciador de trajetos de sentidos e redes de memórias mobilizadas por certos discursos que circulam na contemporaneidade. Produz uma rede simbólica da representação do outro, forjadora na falácia da identidade e atravessada pelo fazer e pelo dizer do branco (LINDEMEYER, 2013). Concretiza-se a partir de ações que remetem a hierarquia colonial, isto é, (re)inscrevem o indígena a partir de práticas discursivas in-excludentes, (re)produtoras

e atualizadoras de traços de singularidades históricas que os situam sempre à margem. Sob esse prisma, podemos conjecturar que as identidades indígenas não significam pelo que seriam *a priori*, em suas múltiplas nuances contemporâneas, mas pela tensão histórica entre as culturas levada a efeito por meio dos discursos colonialistas que funcionam em circularidade (FOUCAULT, 1997).

Situação essa que nos mobiliza a pensar na necessidade em se discutir a questão indígena a partir das narrativas construtoras de subjetividades, de focalizar as condições de produção em que se erigem, na articulação das diferenças culturais. Olhar de forma crítica para o entre-lugar a que os indígenas são acometidos por meio do entrelaçar dos discursos no solo do dizer, para produzir discurso contra-hegemônicos que colaborem para (re)pensar a própria ideia de sociedade (BHABHA, 2013).

Observa-se que esse suporte didático se constitui, discursivamente, como um porta-voz da colonialidade do poder (MIGNOLO, 2005), ao mesmo tempo em que faz circular ideias, saberes e representações do indígena por meio de seus ditos, cristaliza-as na medida em que as registra, em um duplo mecanismo de agenciar sentidos e controlar os critérios de sua construção. O guia CIPJC, assim como a mídia jornalística analisada por Guerra (2015), configura-se como um mecanismo de poder e produção de sentidos possíveis, que os seleciona, fixa e os produz no movimento cíclico de (re)significar o passado e o presente.

A esse respeito, vale salientar que este arquivo se erige no espaço educacional, como um artefato material que pode ser manuseado pelos estudantes, bem como na sociedade em rede (CASTELLS, 2003; 2006; 2007) enquanto arquivo virtualizado que pode ser acessado por qualquer internauta. Configura-se como um suporte que não apenas registra enunciados, mas também os ordena, de forma hierárquica, dentro das diversas séries discursivas, direcionando o que deve ou não ser veiculado sobre o outro (DERRIDA, 2001). Isso pode ser observado no recorte intitulado R7, situado na página 28 do artefato didático pesquisado. Vejamos:

R7: PRODUÇÃO – Todos os dias, os alunos saem para filmar. Quase nunca os professores vão junto, porque a gente acredita que funciona melhor assim: os alunos, na sua língua, do seu jeito, filmam aquilo que querem mostrar. Depois que eles voltam, a gente senta todo mundo junto (alunos, professores, e a comunidade) e assiste ao material produzido naquele dia: discute sobre enquadramento, posição de câmera, a escolha de um personagem, de uma cena, o que deve ou não ser mostrado, e

pensa junto a direção do trabalho. A isso chamamos **visionagem**. Assim, dia após dia, de uma **maneira coletiva, o filme vai sendo construído**. (*Como um filme é feito*, p.28, grifos nossos)

Vale dizer que o CIPJC é um material didático estruturado sob a forma de um guia impresso e dois DVD, que também se encontra disponibilizado no ciberespaço no formato PDF e Cópia Virtual Interativa, a partir da qual se pode acessar seis pequenos filmes que tratam das etnias Wjãpi, Ikpeng, Panará, Ashaninka, Mbya-guarani e Kisêdjê.

Em R7, empreendemos nosso gesto de interpretação a partir da descrição feita pelo enunciador branco, no discurso didático, de como se dá o processo de seleção, organização, edição dos dados audiovisuais coletados pelos sujeitos indígenas para a formulação do saber sobre seu *modus vivendi*. Ao lançarmos nosso olhar sobre a materialidade linguística do excerto, chama-nos atenção o item lexical “aluno”, que veicula uma formação discursiva pedagógica, e é utilizado pelos organizadores do material didático para designar os indígenas que participam das oficinas de filmagem, que dão corpo aos vídeos, integrantes deste dispositivo de saber.

Segundo Ferreira (2009, p.114), “aluno” é aquele que recebe instrução e/ou educação de mestres. A partir disso, podemos problematizar que tal designação atribuída aos sujeitos indígenas já os coloca em uma condição subalternizada à equipe organizadora material didático, que trabalha sob a posição sujeito “professor”: tem como função dar orientações para serem seguidas pelos indígenas, postas em prática no processo de produção do artefato didático.

A partir da do trecho “Quase nunca os professores vão junto”, é possível articular que o enunciador branco, por meio do discurso didático, procura salientar que o processo de filmagem ocorre de forma autônoma por parte dos sujeitos indígenas. Entretanto, no decorrer de seus ditos, R7 afirma que ao retornarem com o material “senta todo mundo junto (alunos, professores, e a comunidade) e assiste ao material produzido naquele dia: discute sobre enquadramento, posição de câmera, a escolha de um personagem, de uma cena, o que deve ou não ser mostrado”. Isso permite a emergência do efeito de sentido de que o processo de gravação também passa pelo crivo do branco, que por meio do saber proveniente da sociedade hegemônica (a cinematografia), recorta, edita, posiciona, escolhe cenas, personagens, ou seja, promove a triagem daquilo que deve ou não permanecer como forma de saber sobre o outro.

Fazemos aqui alusão ao temo *arquivo* derrideano, *arkhê*, vinculada aos sentidos de *começo* e *comando*, em que os “arcontes”, aqui compreendidos como os organizadores do guia didático, os “magistrados superiores”, “responsáveis pelo arquivamento documental”, possuem a incumbência da manutenção, da seleção, da interpretação ou o descarte dos arquivos gerados, tendo assim, o poder de influenciar na construção da memória, de direcionar e de apontar de forma sorrateira quais os caminhos devem ser percorridos na tessitura do contexto histórico-social, a respeito da construção do saber sobre o indígena. Sob o prisma derrideano, o trecho “discute sobre enquadramento, posição de câmera, a escolha de um personagem, de uma cena, o que deve ou não ser mostrado”, traz a “pulsão de morte” de determinados arquivos, por sua propagação não ser de interesse contextual. Dessa forma, os sentidos privilegiados constroem e expõem uma verdade sócio-histórica, in-excludente, vinculada a relação concernente ao par poder/arquivo.

Prosseguindo a análise, observamos que, por meio da anáfora encapsuladora “a isso”, toda essa gama de técnicas editoriais está reunida sob a rubrica do processo de “visionagem”, um mecanismo de silenciamento que foi criado por centros acadêmicos das esferas eurocêntricas que ordena, coloniza e direciona as informações sobre o indígena de modo encaixá-las na ordem do discurso (FOUCAULT, 2013a): a satisfazer certas exigências ligadas a formações discursivas colonialistas já em circulação. O poder e o saber do branco detêm o arquivo, organizando uma história dentro de seus interesses, o que acarreta consequências políticas no percurso social dos sujeitos indígenas.

Além disso, convém observar o uso do item lexical “junto” que aparece como regularidade “senta todo mundo junto”, “pensa junto”, cuja função adjetivadora gramaticaliza-se como advérbio sem acréscimo de sufixo *-mente*, para circunstanciar o modo que uma ação verbal é praticada (NEVES, 2011). Podemos dizer que nesse excerto, “junto” funciona como delimitador circunstancial de que as decisões, relativas à produção do CIPJC, são sempre tomadas “de maneira coletiva”. Entretanto, o fio intradiscursivo demonstra, pelo processo de referência dos sujeitos “alunos, professores, e a comunidade”, que há nesse coletivo uma distribuição de posições sujeito que assinalam a hierarquização de funções a serem desempenhadas em decorrência das relações de poder (FOUCAULT, 1997). Marcar-se no dito um paradoxo na medida em se que procura salientar o caráter coletivo da produção didática. Emerge das palavras o efeito de sentido da prática direcionadora em que aquele que

possui o domínio do saber cinematográfico, o branco, é quem vai “guiar” a construção de determinadas trilhas dos sentidos e a interdição de outras (FOUCAULT, 2013a).

Na esteira de Nolasco (2010), entendemos que o dispositivo didático CIPJC se configura como um arquivo, mecanismo de veiculação de saberes que sofre de seu próprio mal para erigir-se enquanto tal, uma vez que seleciona, silencia, edita, recorta de forma cíclica o discurso do/sobre o outro. CIPJC, desde a sua constituição até a sua propagação. Tanto na escola quanto no ciberespaço é atravessado pelo discurso do branco, ou seja, estrutura-se a partir do que a sociedade hegemônica colonialista considera relevante mostrar a respeito da cultura do outro.

Em consonância com Bhabha (2013), problematizamos que as narrativas existem com vistas a produzir aquilo que chamamos de Nação. O discurso construtor da representação de Nação brota do enlace simbólico entre o pedagógico (de caráter continuísta e cumulativo) e o performativo (estratégia de repetição recorrente); é a partir dessa ambivalência conceitual que a sociedade moderna se concatena como lugar apropriado para a escrita da presença histórica do passado de um povo, tomada como objeto pedagógico, performaticamente, narrado no presente em busca da consolidação de uma tradição cultural.

É sob a égide do “mau de arquivo” que reside esta produção didática, na repressão que, permanentemente, possibilita o esquecimento, o apagamento da memória e na manutenção, reiteração do que nela permanece. A partir de Derrida (2001), consideramos o discurso do CIPJC como um efeito da implementação de técnicas de arquivamento responsáveis por decidir aquilo que deve ou pode ser arquivado. Isto é, o que vai ser (re)novado ou esquecido pela pulsão de morte, a pulsão arquiviolítica. Podemos dizer que, neste panorama relativo à produção didática, os avanços tecnológicos utilizados pelos organizadores da obra, para dar corpo aos adicionais pedagógicos, acabam por criar possibilidades técnicas de arquivamento jamais imaginadas.

Trouxemos esses recortes aqui analisados a fim de questionar este conjunto de enunciados estabelecidos por meio de uma vontade de verdade (FOUCAULT, 2013a), eleitas em uma relação de positividade, na ilusão de objetividade, na tentativa de observamos este arquivo enquanto acontecimento discursivo posto em circulação; dessa feita, visamos a (des)construir essa ilusão de verdade patente, na busca das rasuras, das fissuras, das lacunas e das dissimulações naturalizadas e ou relegadas ao esquecimento, para fazer emergir sentidos

outros sobre o processo de constituição deste arquivo, que possa vier a significar diante da descontinuidade e a não linearidade da história dos sujeitos indígenas.

Vale dizer que, em nossas incursões, não empreendemos a captura da verdade material dos fatos, mas os traços espectrais, fantasmáticos do psiquismo histórico, a voz do silêncio, da vida e da morte dos traços de uma cultura, escritos em palimpsesto em um movimento cíclico de esquecimento e de renovação da história dos sujeitos periféricos. Ao ser apagada a história possibilita novas formas de (ins)criação que só podem ser consideradas novas pelo espectro das anteriores que circulam na memória discursiva (DERRIDA, 2001).

Este processo crítico de análise discursivo-desconstrutivista (CORACINI, 2007) dos arquivos circulantes, no bojo da contemporaneidade, nos permite (d)estabilizar, (d)enunciar as verdade legitimadas na/pela história de modo a fazer vir à tona uma pluralidade de sentidos outros a serem (des)arquivados, (re)interpretados e refletidos sob uma ótica problematizadora das questões sociais que foram relegadas ao esquecimento, propiciando a (re)novação de séries discursivas

Diante do exposto, é possível articular que tanto os materiais didáticos quanto as instituições escolares a que se destinam funcionam como espaço de formatação da representação identitária dos sujeitos, cujos discursos tornam-se modos de subjetivação (FOUCAULT, 1997), como “verdades irrefutáveis”. Como todo instrumento de ensino/aprendizagem, o livro didático não é um dado irrefutável, mas o resultado de uma construção intelectual, por isso não pode ser considerado portador de um saber unívoco (CORACINI, 2016). É indispensável explicitar os critérios que presidem sua elaboração conceitual, porque insurge, na maior parte das vezes, de insuficiências, de lacunas, de faltas constitutivas das relações humanas (d)enunciadas pelos discursos circulantes na sociedade.

Por meio dos efeitos de sentidos emergidos do fio do discurso, podemos dizer que a distribuição do CIPJC, nas escolas de ensino público, como um suporte de veiculação de informações, a respeito de traços e marcas identitárias de seis etnias indígenas (Wajãpi, Ashaninka, Kisêdjê, Ikpeng, Panará e Mbya-Guarani), funciona como um instrumento de construção da representação do próprio sujeito-indígena, no imaginário social.

Os vídeos, a própria constituição dialógica das cartas (ao aluno/ao professor), as narrativas e as imagens relegam aos sujeitos indígenas entre-lugares sócio-históricos e ideologicamente marcados. Eles são vistos como “estrangeiros” em sua própria casa, “exóticos”, passíveis de “visitação”: aqueles a quem se deve conhecer por força de lei. Assim

há um reforço de uma visão equivocada do índio e de sua cultura, há muito tempo latente no já dito da sociedade brasileira, que alimenta uma formação ideológica e o deslegitima como sujeito, silencia seu discurso, bem como a sua história erigida a partir de seu lócus.

Em articulação com os dizeres de Coracini (2003), sabemos que a organização da linguagem passa pelo filtro do divulgador, do cientista, do redator da informação. Nessa esteira reflexiva, só se divulga o que se crê, *a priori*, ser compreensível e de interesse social do público. O que tem repercussão social sempre tende a ser priorizado por questões político-administrativas. Desta maneira, aos organizadores do CIPJC — situados sob o lócus da autoria — é concedido o privilégio da construção e da orientação do conhecimento sobre os indígenas; ao público leitor, pertencente ao nicho educacional (professor/aluno) às trevas da ignorância. Aos primeiros delega-se a função de libertar o intelecto, dar o acesso ao *logos*; aos últimos, a escravidão do concreto, as amarras da repetição do saber. Coracini (2003) ensina que ambos compartilham a ilusão mítica da ciência, do *logos*, da essência que paira sob esquecimento de que a ciência nada mais é do que uma poderosa construção humana, logo está bem longe de ser a verdade.

Disso decorre a necessidade de se desconfiar dessas iniciativas, descolonizar o pensamento, desconstruir visões eurocentradas, ocidentalistas que insistem em manter os indígenas na subalternidade, na periferia. Talvez não seja de interesse da hegemonia que o indígena esteja fora do jogo social, mas que signifique dentro de um determinado sistema de controle, afinal o centro só se configura dessa forma por existirem as margens. Assim, as políticas públicas assistencialistas de (in)clusão da diversidade cultural, sob a ótica do capitalismo, produzem o efeito de sentido de ilusão de pertencimento ao sujeito indígena, no entanto, trata-se de um pertencimento altamente regulado pelas relações de poder mantenedoras do governo de si e dos outros.

(IN)CONCLUSÕES

Diante das considerações tecidas neste trabalho em relação ao processo de subjetivação do sujeito indígena por parte da sociedade hegemônica; da hipótese empreendida de que o material didático CIPJC em lugar de amenizar o estranhamento e o preconceito acaba por tornar-se um mecanismo de (re)forço da discriminação e do estabelecimento das fronteiras étnico-culturais entre indígena e branco; das perguntas levantadas e dos objetivos traçados, o processo analítico da materialidade do CIPJC possibilitou delinear alguns efeitos de sentidos de exclusão que, embora seja enunciada no presente, apresentam uma representação do indígena que remete há séculos de desvalorização das culturas minoritárias e periféricas.

Na esteira teórico-metodológica dos estudos discursivo-descontrutivistas e pós-coloniais, pudemos observar como é construído processo de subjetivação da identidade do sujeito indígena ocorrida no discurso didático, de maneira in-excludente, a partir de regras e mecanismos vinculados a projeções sociais e formações imaginárias, mediante a materialidade do guia didático CIPJC.

Verificamos em nossas incursões analíticas que a inserção do indígena, configurado enquanto objeto de conhecimento, no cenário educacional brasileiro a partir de ditames legais, não significa apenas o desejo de diminuição dos estigmas e preconceitos historicamente fomentados, trata-se também de um processo estratégico de cunho político, que considera as relações internacionais de fundo econômico no intuito de se atingir determinadas metas ligadas à globalização.

Em busca da compreensão do funcionamento discursivo deste arquivo, levamos em consideração aspectos linguísticos e sociais para atingirmos o campo da discursividade. Esse procedimento metodológico de análise possibilitou-nos des-locar, de-sedimentar os sentidos fossilizados, logocêntricos legitimadores do texto didático-pedagógico de modo a observar criticamente o processo de constituição do sujeito indígena em relação à preservação de suas expressões culturais constituídas na história, bem como os movimentos desestabilizadores das relações de saber-poder institucionais que relegaram a esses povos o entre-lugar da marginalização, o silêncio e a condição de hóspede em seu próprio território.

Diante disso, pudemos problematizar, conforme questionado no princípio desta pesquisa e observado em R1, R2, R3, R5, R6 e R7, que a imagem do indígena inscrita no material deixa escapar, intradiscursivamente, os rastros e os restos de séculos de menosprezo e inferiorização do indígena, por parte da cultura branca, fruto de uma cultura hegemônica colonialista. Por meio das análises mobilizadas, vimos que na representação dos sujeitos indígenas de seis etnias indígenas (Wajãpi, Ashaninka, Kisêdjê, Ikpeng, Panará e Mbya-Guarani) trazida no guia ainda ecoa, interdiscursivamente, a matriz representativa do bom selvagem (LIMBERTI, 2012), produzindo uma identidade marcada pelo preconceito, pela vulnerabilidade, para cuja “reparação” o Estado (no caso, o brasileiro) vem propor uma política de inclusão, que, entretanto, parece funcionar às avessas: constrói-se a subjetividade do sujeito-índio perpassada de exotividade e marginalização.

Podemos dizer, em decorrência da análise dos recortes, que o guia didático acaba por transformar-se em uma espécie de “bíblia” capaz de direcionar os alunos de ensino fundamental regular das escolas públicas brasileiras a conhecer a representação identitária dos sujeitos indígenas das etnias descritas no material. As práticas discursivas mobilizadas por meio dessa taxonomia pedagógica, em lugar de incluir/unir, acabam por (re)forçar a a fronteira étnico-racial. O guia CIPJC funciona como um aparato legitimador de um imaginário estabelecido de diferenças incomensuráveis entre colonizador/branco e colonizado/indígena (QUIJANO, 2005), em que noções de “raça e cultura” funcionam como dispositivos geradores de identidades opostas.

Configura-se como um dispositivo de saber, validado pela voz do branco, que veio a público, sob o viés da filantropia, em um momento histórico-social e político marcado pelo discurso da inclusão e em cumprimento à Lei 11.645/08, que inclui, como obrigatório, no currículo oficial escolar, o estudo das histórias e culturas indígenas. No entanto, observamos que há um escamoteamento do interesse estatal em cercear e controlar a produção desses materiais didáticos, por meio do suporte financeiro e apoio legal à diversidade cultural, para que o indígena seja constantemente visto como o “outro”, o “estrangeiro”, o “selvagem”. Aquele a quem é preciso conhecer e cuja história se deve (re)descobrir.

Sob a perspectiva teórico-metodológica eleita por esta pesquisa, é possível dizer que o guia CIPJC funciona, simultaneamente, como uma espécie de prisma que traz a imagem enviesada por um passado colonial, que a sociedade hegemônica (re)constrói sobre o outro: o material, imbuído de seu caráter didático, acaba por instituir uma hierarquia, um estilo, um

direcionamento concernente ao âmbito dos saberes que em lugar de incluir (re)força a exclusão.

Nesse sentido, ainda que os sujeitos indígenas manuseiem artefatos tecnológicos e visualizem as produções disponibilizadas na rede mundial de computadores, pelo canal do site *Youtube* e site da OnG, o sujeito-indígena, imbuído pelo discurso de autonomia de seu fazer, acredita ser livre para tecer os fios representativos e simbólicos de sua história enquanto sujeito e membro de uma coletividade. Entende que estar conectado é uma maneira participativa e colaborativa de se colocar no mundo, todavia é possível notar, na organização do material, a hegemonia e o atravessamento do discurso do branco em relação ao indígena, já que as gravações e registros passam pelo crivo da equipe VNA. Tanto as edições dos vídeos, quanto o preparo do material didático com base em suas marcas culturais, registradas tecnologicamente, são feitos mediante intervenção e orientação da sociedade hegemônica.

Para que entre e permaneça no mercado editorial e no meio educacional, o Material didático CIPJC, vale-se de estratégias diversas de convencimento de seus leitores, uma delas é a utilização das novas tecnologias na produção do saber, no sentido de fazê-los enxergar a obra como um produto novo, atual, distinto de tantos outros. Esta novidade e a distinção em relação aos demais produtos de cunho didático sustentam o convencimento do outro (instituição fomentadora da propagação da obra) com base na eficiência do ensino e na veracidade do saber divulgado, na atualização e na adequação em relação às mais novas e atualizadas formas de produção didática e legislações, bem como teorias vindas do campo da educação e da ciência, legitimadas pelos critérios ditados pelas políticas públicas em vigor.

O fato deste material estar publicizado no ciberespaço, campo social cada vez mais amplo e diversificado subsidiado de tecnologias de acesso móvel, como parte do processo de transformação multidimensional e histórica da construção da era da informação no curso da história da humanidade, não o exime de (con)formar-se em rede por uma via, simultaneamente, in-excludente em função dos valores e interesses dominantes próprios da organização social. A inovação tecnológica, o caráter científico e didatizante, o revestimento da dita criatividade cultural continuam a serem manipulados e restringidos aos interesses e poderes colonialistas e mercadológicos que se microcapilarizam entre os “produtos” surgidos desta criatividade mobilizados em prol do respeito e da diversidade cultural.

Para que haja rupturas com relação ao colonialismo político científico, quanto a criação de saberes que se transvestem dos aspectos inclusivos, é preciso acentuar cada vez

mais que os indígenas não se encontram mais sob a clausura unívoca de aldeias isoladas, estão em todos os lugares. As narrativas didáticas sobre a identidade indígena ainda são formuladas de maneira a imprimir na consciência das estudantes informações equivocadas sobre a alteridade, que podem motivar atitudes de discriminação e preconceito.

CIPJC, aqui entendido nos moldes do arquivo derrideano (2001), acaba por erigir-se a partir do processo de pulsão aqui violentiva. Isto é, seus idealizadores, revestidos de um papel arcôntico operam as escolhas relativas tanto aos fatos quanto a sua apresentação (estrutura, paginação, tipografia), que não são neutras e tornam-se responsáveis pela legitimação de um conhecimento sobre o sujeito indígena. Nesse intervalo, silêncios e os ecos discursivos são reveladores do que “sobrevive” e do que “morre” por não ser de interesse histórico-social.

É por essa razão que cremos ser relevante estudar e problematizar materiais didáticos como este, para des-construir e refletir criticamente sobre as “verdades inatacáveis” que veiculam, des-aquiando dos ditos os efeitos de sentidos rasurados, esquecidos na descontinuidade da história. Visto que as ferramentas pedagógicas construídas a partir do discurso didático podem tornar-se aliadas, no sentido de que colaboram para construção de reflexões e des-locamentos no que tange ao respeito à diversidade e à diferença entre povos e culturas; e também podem tornar-se vilãs, quando trabalham sob o viés inclusivo, mas (re)caem na esfera da exclusão ao (re)forçar e atualizar ditos preconceituosos e segregadores que ecoam interdiscursivamente ao logo da história.

Assim, problematizamos que essas representações de cunho didático-pedagógico representam o olhar da sociedade sobre o indígena. São sentidos que circulam de maneira (in)consciente sobre eles, perpassados de um resgate constante de uma “origem”, uma vez que os sujeitos condicionados pelo momento histórico-social encontram-se imersos nesses discursos, quase sempre de base hegemônica, e não têm controle sobre o que dizem e os sentidos que produzem. Daí poderem ser chamadas de produções in-excludentes. Afinal, os sujeitos enunciadores encontram-se arraigados, inconscientemente, a sua cultura e às formações imaginárias.

Por fim, analisar os dispositivos de saber-poder circulantes na sociedade material ou virtualmente é empreender um gesto de resistência, é desejar mudança de fluxo discursivo a partir da capacidade de problematização e des-locamento das verdades fossilizadas e (re)forçadas, atualizadas mediante as tecnologias digitais, é propor de forma reflexiva a desconstrução das obviedades que segregam, marginalizam, discriminam e silenciam parte da

humanidade que não se encaixam no padrão de normalidade (FOUCAULT, 2010) instituído por uma sociedade arraizada aos rastros coloniais. Afinal, para que o centro mantenha seu lócus existencial perpassado de supremacia é preciso que haja margens e toda essa estrutura de poder é construída no/pelo discurso. Com esse pensamento, esperamos que esta pesquisa instigue os estudiosos das (língua)gens a abandonarem essa incessante e excludente busca pela hegemonia cultural e que possamos, cada vez mais, assumirmos o babélico espaço do qual somos integrantes, desvendando a equivocidade do discurso.

REFERÊNCIAS

- ACHARD, Pierre. et al. *Papel da memória*. Trad. José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.
- ALCALÁ, Carolina R. Políticas Públicas de Direito à Língua e Consenso Etnocultural: uma reflexão crítica. In: ORLANDI, E. (Org.). *Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso*. Campinas: RG, 2010. p. 127-160.
- ALMEIDA, Willian. D. *Nas filigranas do discurso jurídico, a (des)construção de sentidos na Lei Maria da Penha*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2015.
- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos do Estado*. Trad. Valter J. Evangelista; Maria L. V. de Castro. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- AMARANTE, Maria F. S. Transposição didática no ciberespaço: uma nova ordem do discurso pedagógico. In CORACINI, M. J. R. F.; MÁSCIA, M. A; UYENO, E.Y. *Da letra ao píxel e do píxel à letra*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 195-220.
- ANDRADE, Eliane R. Representações de idosos em livros didáticos de língua portuguesa para o ensino fundamental. In: CORACINI, M.J.R.F.; CARMAGNANI, A.M. (Orgs.) *Mídia, exclusão e ensino: dilemas e desafios na contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2014. p.138-161.
- AUTHIER-RÉVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Trad. Celene Cruz e W. Geraldi. In: *Cadernos de estudos Linguísticos*, n 19. Campinas: Unicamp, 1990, p. 25-42.
- _____. *Palavras incertas: a não coincidência do dizer*. Trad. Pfeiffer, C. R. e outros. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.
- BAIRRO, Catiane C. de. Livro didático: um olhar nas entrelinhas da sua história. *VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: “História, Sociedade e Educação no Brasil”*. Campinas: HISTEDBR, 2009. Disponível em: < http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_hist_edbr/seminario/seminario8/_files/Cj5GgE6L.doc >. Acesso em: 01 de setembro de 2016.
- BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.
- BHABHA, Homi. A questão do “outro”: diferença, discriminação e a questão do colonialismo. In: HOLLANDA, H. B. *Pós-modernidade e política*. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1992, p.177-203.
- _____. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Glaucia Ranete Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

BORBA, Maria O. de Q.; MENDONÇA Wilma M. Etnia e preconceito: as representações indígenas nos livros didáticos. *X Encontro de Iniciação à Docência, UFPB – PRG, 2007*. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/anais/IXEnex/iniciacao/documentos/anais/4.EDUCACAO/4CC_HLADLCVMT06.pdf>. Acesso em: 18-12-2015 às 23h.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 10-6-2015, às 16h.

BRAIT, Beth. A. *Ironia em perspectiva polifônica*. São Paulo: Editora da Unicamp, 1996.

BRASIL. Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm>. Acesso em 26-08-2016, às 14h.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em 22-5-2016, às 13h.

CAMPACI, Stephan R. *Tatuagem e identidade: uma escrit(ur)a no corpo*. 2009. 36 f. Monografia (Departamento de Linguística Aplicada, Instituto de Estudos de Linguagem) Universidade Estadual de Campinas. 2009.

CASTELLS, Manuel. *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges; revisão Paulo Vaz. – Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

_____. Inovação, liberdade e poder na Era da Informação. In: MORAES, Denis (Org.). *Sociedade Midiatizada*. Trad. Carlos F. M. da Silva, Maria Inês C. Guedes e Lúcio Pimentel. Rio de Janeiro: Mauad, 2006. p. 225-246.

_____. *A sociedade em rede*. Trad. Roneide V. Majer. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

CASTRO-GÓMES, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005. p.169-186.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

CORACINI, Maria J. (Org.) *O jogo discursivo na aula de leitura* (língua materna e língua estrangeira). Campinas: Pontes, 1995.

_____. O processo de legitimação do livro didático na escola de Ensino Fundamental e Médio: uma questão de ética. In: CORACINI, Maria José Farias. (Org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999. p. 33-43.

_____. Desconstruindo o discurso de divulgação: as questões do significado e da autoria. In: ARROJO, R. (Org.). *O Signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino*. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2003. p. 81-86.

_____. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira)*. Plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

_____. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura*. Língua Materna e Língua Estrangeira. Campinas, São Paulo: Pontes, 2010a.

_____. Vozes (des)ordenadas e (in)fames. In: MILANEZ, N.; GASPAR, N. (Orgs.). *A (des)ordem do discurso*. São Paulo: Contexto, 2010b. p.105-126.

_____. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. 2 ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2011.

_____; CAVALLARI, Juliana S. (Orgs.). *(Des)construindo verdade(s) no/pelo material didático: discurso, identidade e ensino*. Campinas: Pontes, 2016.

CORRÊA, Rosa. L. T. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. *Cadernos cedes*, ano XX, nº 52, novembro/2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a02v2052.pdf>>. Acesso em 28-12-2015 às 13h.

COUTO, Edvaldo. S. Narrativas pessoais nas redes sociais digitais. In: CORACINI, M.J.; CARMAGNANI, A. M. (Orgs.). *Mídia, exclusão e ensino: dilemas e desafios na contemporaneidade*. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 281-295.

COUTINHO, Joana A. ONGs: caminhos e (des)caminhos. *Lutas Sociais* (PUCSP), São Paulo, v. 13/14, p. 57-65, 2005.

DELEUZE, Gilles. *Empirismo e subjetividade: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume*. Trad. Luiz Benedicto Lacerda Orlandi. São Paulo: 34, 2001.

DERRIDA, Jaques. *Mal de arquivo*. Trad. Cláudia de M. Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

DIAS, Cristiane. Telecentros como políticas públicas de inclusão digital: da administração da vida na cidade. In: ORLANDI, E. (Org.). *Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso*. Campinas: RG, 2010. p. 43-73.

FONSECA, Thaís. de L. e. O livro didático de História: Lugar de memória e formador de identidades. In: Simpósio nacional da associação nacional de história, 20, Florianópolis, 1999. *História: fronteiras / Associação Nacional de História*. São Paulo: Humanitas, FFLCH, ANPUH, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

_____. O que é o autor. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos: Estética – literatura e pintura, música e cinema* (vol. III). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 264-298.

_____. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: FOUCAULT, M. *Ética, sexualidade e política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 264-287.

_____. A “Governamentalidade”. In: *Estratégia, poder-saber: ditos e escritos*, vol. IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 281-305.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2013b.

_____. *A ordem do discurso*. Trad. Laura F. de Almeida Sampaio, 23 ed. São Paulo: Loyola, 2013a.

_____. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

GERALDI, Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GREGOLIN, Maria do R. *Foucault e Pêcheux na Análise do Discurso: diálogos e duelos*. São Carlos: Claraluz, 2007.

GHIRALDELO, Claudete M. Memórias de Alfabetização. In: CORACINI, Maria J.; GHIRALDELO, Claudete M. (Orgs.). *Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade*. Campinas: Pontes, 2011. p. 357-384.

GRIGOLETTO, Marisa. Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação? In: CORACINI, Maria, J. R. F. (Org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e estrangeira*. Campinas: Pontes, 2011. p.79-91.

_____. Identidade: objeto ainda não identificado? *Revista Estudos da Língua(gem)*, Vol. 6, n.1, 2008.

GUERRA, Vânia M. L. A atividade reflexiva nos limites da instituição escolar. *Revista de Ciências Humanas*, v. 4, n. 1, p. 1-8, jul. 2004.

_____. Alunos indígenas: escritura de si e (ex)(inclusão). III *Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade: Dilemas e Desafios na Contemporaneidade*. ISBN 978-85-62641-06-00, p. 1-19, 2009.

_____. *O indígena de Mato Grosso do Sul: práticas identitárias e culturais*. São Carlos: Pedro & João, 2010.

_____. Indígenas e identidades: um olhar discursivo sobre a luta pela terra. In: ROSA, Andrea M.; MARQUES, Cintia N.; SOUZA, Claudete C de; DURIGAN, Marlene (Org.). *Povos indígenas: reflexões interdisciplinares*. São Carlos: Pedro & João, 2012. p.43-68.

_____; SOUZA, Cintia C. Um estudo da cartilha Víhikaxopovope Yúhoikopea Ûti Vemó'u: Identidade e discurso do povo Terena. *Revista MOARA*, Estudos Linguísticos, n.42, p.127-143, jul./dez. 2014.

_____. *Povos indígenas: identidade e exclusão social*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2015.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: São Paulo: DP & A, 2005.

LAGAZZY, Suzi. O confronto político urbano administrado na instância jurídica. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). *Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso*. Campinas: RG, 2010. p. 75-83.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n.69, p. 3-9, jan. /mar. 1996.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*. Trad. Carlos I. da Costa. São Paulo; 34, 1993.

_____. *Cibercultura*. Trad. Carlos I. da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMBERTI, Rita de C. P. A identidade em situação de contato intercultural. *Revista Raído*, Dourados (MS), vol. 2, n.4, p. 9-19, jul./dez 2008.

_____. *Discurso indígena: aculturação e polifonia*. Dourados: Editora UFGD, 2009.

_____. *A imagem do índio: discursos e representações*. Dourados: Editora UFGD, 2012.

LISPECTOR, Clarice. Os desastres de Sofia. In: *Felicidade Clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 98-112.

LUCIANO, Gersem dos S. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. 233p. (Coleção Educação Para Todos). Série Vias dos Saberes n. 1.

MALDIDIER, Denise. *A inquietação do discurso*. Trad. Eni Orlandi. Campinas: Pontes 2003.

MARQUES, Cíntia. N.; CAMPOS, M. Processo de (des)territorialização Terena: do charco aos aldeamentos atuais. In: ROSA, Andrea M.; MARQUES, Cintia N.; SOUZA, Claudete C. de; DURIGAN, M. (Org.). *Povos indígenas: reflexões interdisciplinares*. São Carlos: Pedro & João, 2012.p.111-127.

_____; SOUZA, Cintia C. *Memória Terena: história e língua, educação escolar e cultura, identidade e resistência*. 2008. Disponível em:

<<http://www.propp.ufms.br/gestor/titan.php?target=openFile&fileId=382>>. Acesso em: 25-01-2016 às 18h.

MARTINS DE SOUZA, L. C. *et al.* O Norte apagado: algumas formas de materialização discursiva do silenciamento do indígena e do caboclo da Amazônia brasileira. In: II Seminário de Análise de Discurso, 2005, Porto Alegre. *Revista do IEEE América Latina*. Porto Alegre: UFRGS, V. 2, p. 1-12, 2005.

MASCIA, Marcia. A. A. *Investigações discursivas na pós-modernidade*. Campinas: Mercado de Letras/Fapesp, 2003.

MELO, Patrícia. B. O índio na mídia: discurso e representação social. *III Jornada Internacional e I Conferência Brasileira sobre Representações Sociais - Relações entre Práticas e Representações*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 2375-2389, 2005.

MIGNOLO, Walter. D. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Trad. Solange Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

_____. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005. p. 33-49.

_____. Desobediência Epistêmica: a Opção Descolonial e o significado de Identidade em Política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, Rio de Janeiro, nº 34, 2008, p. 287-324.

MORENO, Alejandro. Superar a exclusão, conquistar a equidade: reformas, políticas e capacidades no âmbito social. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005. p. 187-202.

MORTATTI, Maria R. L. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. *Cadernos CEDES*, 52 (Cultura escolar - história, práticas e representações), p.41-54, 2000a.

_____. Os sentidos da alfabetização. São Paulo: UNESP, 2000b.

_____. *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. Marília – SP: Oficina Universitária, 2011.

_____. Manuais para ensinar a ensinar leitura e escrita (1940-1950) na História da Alfabetização no Brasil. In: MORTATTI, Maria R. L.; FRADE, Isabel C. A. S. (Orgs.). *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?*. Marília: Oficina Universitária. São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 199-221.

MUNANGA. Kabengele. *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada e Diversidade, 2005.

NEVES, M. H. *Gramática de usos do Português*. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

NEVES, Maralice. S. Representações (excludentes) de si no discurso de uma jovem doméstica. In: CORACINI, Maria J; GHIRALDELO, Claudete M (Org.). *Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade*. Formação de professores (línguas materna e estrangeira), leitura e escrita. Campinas: Pontes, 2011. p. 245-269.

NOLASCO, Edgar. C. *Babelocal: lugares das miúdas culturas*. Campo Grande: Life Editora, 2010.

_____. *Perto do coração selbaje da crítica fronteriza*. São Carlos: Pedro & João, 2013.

ORLANDI, Eni. P. Segmentar ou recortar? *Série Estudos*. Nº 10. Faculdades Integradas de Uberaba (linguística: questões e controvérsias), p. 9-26, 1984.

_____. Discurso, imaginário social e conhecimento. *Revista Em aberto*: Brasília, ano 14, n.61, jan/mar, p. 53-59, 1994.

_____. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, Inês. (org.) *Linguagem e identidade: elementos para discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras. 1998. p. 203-212.

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

_____. *Terra à vista - discurso do confronto: Velho e Novo Mundo*. 2 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 6. ed. Campinas: Pontes, 2012.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 11. ed. Campinas: Pontes, 2013.

PAULINO, Graça. Análise do discurso. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adirana M. C.; VIEIRA, Livia M. F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.

PINTO, Júlio C. P. *Uma memória do mundo*. Ficção, memória e história em Jorge Luís Borges. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005. p. 227-278.

SANTOS, Boaventura. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, p. 237-280, 2002.

_____. Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, v 78, 3-46, 2007.

SCHEFFER, Ana M. M. et al. *Cartilhas: das cartas ao livro de alfabetização*. Campinas, 2007. Disponível em: <www.alb.com.br/anais16/sem10pdf/sm10ss20_40.pdf>. Acesso em 15-02-2016 às 22h.

SOARES, Magda B. Um olhar sobre o Livro didático. *Presença Pedagógica*, v. 2, n. 12, p. 53-63, 1996.

SOUZA, Deusa M. Livro didático: Arma Pedagógica? In: CORACINI, Maria, J. R. F. (Org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e estrangeira*. Campinas: Pontes, 2011a. p. 93-103.

_____. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, Maria, J. R. F. (Org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e estrangeira*. Campinas: Pontes, 2011b. p. 27-63.

VEIGA-NETO. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V; CASTELO BRANCO, G. (Org.). *Retrato de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000, p. 179-2017.

_____. Alfredo. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

URIARTE, Urpi. M. Identidades mestiças: reflexão baseada na obra do escritor peruano José M. Arguedas. In: CABRAL, Lilian C.; MOITA LOPES, Luiz P. (Org.). *Identidades*. Campinas: Mercado das Letras, CNPq, 2002. p. 219-232.

MEMORIAL DESCRITIVO

IMPRESSÕES DO VIVIDO: (RE)CONSTRUÇÃO E (RE)SIGNIFICAÇÃO DAS MARCAS QUE HABITAM A MINHA MEMÓRIA

A vida de uma pessoa não é o que lhe acontece, mas aquilo que recorda e a maneira como recorda. (Gabriel G. Márquez. *Viver para contar*, 2003, p.5)

Discorrer sobre mim não é tarefa fácil, considero esta empreitada para além de um exercício de escrita, um testemunho de superação pessoal e académica. Registro de uma interlocução comigo e com os outros que me (per)fazem, enquanto sujeito discursivo, um momento de reflexão para ouvir as vozes que se entrelaçam e se entrecem e me possibilitam ver o mundo de maneira singular (CORACINI, 2007).

Fazer-me sujeito e objeto de reflexão. Observando o lugar que ocupo enquanto estudante, profissional e pessoa é um processo que se dá pela falta (AUTHIER-RÉVUZ, 1998), imbuído do poder arcontico de seleção e pulsão arquiviolítica (DERRIDA, 2001) dos acontecimentos em decorrência da ficcionalização da memória e da forma de registro aqui desenvolvida, conjuradora do efeito de realidade dado pela organização racional do texto.

Em meio a esta incompletude, permeada pelo desejo de aprendizagem e evolução constante, sinto-me privilegiada em poder alicerçar a história desta minha existência em inúmeras oportunidades de progredir moral e intelectualmente, em poder usufruir da oportunidade de (des)construir conceitos e ponderar que a vida pode ser observada por diferentes prismas e (re)significada a cada instante.

Ao buscar formulações e (re)formulações que explanem, timidamente, parte do trajeto já palmilhado, retorno ao passado, ainda que de forma ficcional, com o olhar do presente, para descortinar novos efeitos de sentido sobre minha existência.

É com gratidão que conduzo esse gesto interpretativo de introspecção. Ao desarquivar os vestígios, os rastros da memória (discursiva) que me constituem. Enquanto, sujeito, revisito os traços resgatados da dispersão do vivido, selecionados pelo meu inconsciente, responsáveis

pela minha identidade, que é sempre a mesma, mas que também se modifica a cada dia. A percepção da heterogeneidade que me constitui tem me possibilitado perceber o quão múltiplo e uno o ser humano pode ser no jogo das posições sociais que ocupa.

Ao ingressar na Universidade Federal de Mato grosso do Sul, no ano de 2004, pude dar início a realização do desejo que me acompanha desde a infância, tornar-me professora. O contato com professores como: Vania M. L. Guerra, Marlene Durigan, Celina Nascimento, Edgar Nolasco, Sheila Maciel e José Batista Sales, as leituras disponibilizadas, o descortinar de um vasto mundo de conhecimentos, contribuíram para a minha formação intelectual e amadurecimento pessoal de forma significativa.

A paixão e o compromisso com que ensinavam asseveraram que havia feito a escolha adequada quanto ao meu trajeto profissional. O exemplo é uma das ferramentas indispensáveis na formação do outro, por que ele nos inspira e incentiva na busca da melhora.

Depois de licenciada, diversos fatores, principalmente econômicos, mantiveram-me afastada, por um período de 6 anos, dos bancos de minha amada UFMS, instituição que me proporcionou tantas descobertas e alegrias. Trabalhei na área da saúde, de forma simultânea a atividade docente na Rede Estadual de ensino como contratada. Para que a mente não ficasse sem o exercício do estudo, cursei duas pós-graduações (Regulação em Saúde no SUS e Docência do ensino Técnico, Tecnológico e Científico) e um curso de nível técnico (Gestão em serviços públicos) a fim de potencializar minha competência profissional.

Nesse ínterim, fui aprovada no concurso da Rede estadual de ensino, por questões relativas à habilitação em português-inglês, fui orientada, juridicamente, a habilitar-me em Literatura, pela incerteza de que, no momento da posse, meu histórico com os registros de estágio em literatura pudesse atestar a capacitação direcionada para tal disciplina.

Entreí como portadora de diploma novamente no curso de Letras da UFMS e tive a oportunidade de fazer a disciplina de Tópicos Especiais em Língua portuguesa, na qual o professor Willian Diego de Almeida apresentou os princípios norteadores da Análise do Discurso de orientação francesa. Autores como Pêcheux e Foucault fundamentaram o artifício teórico de interpretação da materialidade linguística da disciplina.

(Re)lendo-os interdiscursivamente em Coracini, Orlandi, Guerra e Gregolin, passei a vislumbrar uma nova maneira de observar os trajetos sociais, históricos, ideológicos que fazem parte da coletividade na qual estou inserida e as relações de poder, que atravessam a troca discursiva entre os sujeitos.

Foi fascinante refletir sobre os esquecimentos pecheutianos e compreender que não somos origem do nosso dizer, e nem que este é monossêmico, pois sempre terá uma interpretação diversa aos olhos de cada sujeito. Tal fato repercutiu de forma significativa em minha prática profissional e veio ao encontro de minha preocupação em demonstrar aos meus alunos que existem múltiplas formas de se refletir sobre um mesmo objeto. Visto que as pessoas não pensam do mesmo modo por partilharem de experiências e constituírem-se de bagagens singulares. Além do fato das verdades serem construtos das relações poder-saber (FOUCAULT, 1997), que se alastram microcapilarmente na malha social a partir da hegemonia de determinadas formações discursivas e ideológicas mobilizadas em cada momento histórico, ou seja, não existe um saber absoluto.

A partir disso, muitas inquietações passaram a povoar minha mente. Busquei outras leituras, para compreender mais sobre o universo da Análise do Discurso. Com apoio das pessoas que amo, deixei de cursar a segunda habilitação, visto que não tive problemas na posse do concurso para Rede Estadual de Ensino e passei a preparar-me para prestar a prova do mestrado, no segundo semestre de 2014.

Dando continuidade ao meu percurso acadêmico na área de estudos linguísticos, formulei um pré-projeto que fosse ao encontro da linha de pesquisa “Discurso, subjetividade e ensino de línguas”. Para minha alegria, obtive aprovação nas três etapas do processo seletivo e passei a fazer parte do quadro de alunos do programa de pós-graduação da UFMS/CPTL, sob a orientação de uma das professoras que fizeram a diferença em minha formação: a Professora Doutora Vânia M. Lescano Guerra; que mais uma vez proporcionou-me o acesso a novos conhecimentos, por meio de suas aulas e leituras indicadas, inserindo-me no cenário de reflexão sobre a temática indígena e os processos de in/exclusão que (re)legam tais sujeitos aos entre-lugares da marginalização e da criação de estereótipos. Como o município negou-me afastamento sem remuneração para que eu pudesse crescer profissionalmente, decidi exonerar-me do cargo que ocupava há 7 anos e investir neste projeto que me descortinaria novos caminhos e novas maneiras de caminhar mais profícuas e benéficas para mim.

No primeiro semestre, com auxílio das aulas e das leituras ligadas ao universo da AD de orientação francesa e da visada Pós-colonialista (re)formulei meu projeto, em um processo de reflexão a partir da Temática Indígena entretecendo-a e entrelaçando-a aos fios teóricos que possibilitam o erigir do processo de desvelamento do O(o)utro, que se faz objeto de pesquisa diante de uma possibilidade interpretativa.

Auxiliada por minha orientadora, escolhi trabalhar a análise discursivo-desconstrutivista de um material didático, produto da formulação de um saber sobre o sujeito indígena, organizado por uma OnG por meio do uso de tecnologias audiovisuais e publicizado no ciberespaço, intitulado “Cineastas Indígenas para Jovens e Crianças” (CIPJC), direcionado ao público de ensino fundamental branco, para observar como ocorre o processo de subjetivação do indígena no discurso didático-pedagógico.

Procuramos unir a temática indígena, base do projeto “O Processo Identitário do Indígena de Mato Grosso do Sul: análise documental e midiática da luta pela terra” desenvolvido pela professora Vânia M. L. Guerra, no Programa de pós-graduação em Letras da UFMS, à minha paixão pela Educação, de modo a perscrutarmos como se constituem os discursos didático-pedagógicos sobre os sujeitos indígenas, fruto da mobilização de organizações indigenistas a fim de cumprir os ditames da lei 11.645/08⁷. Empreendemos nossa parceria (orientadora/orientanda) nesta caminhada reflexiva, na busca de vir a contribuir socialmente, a partir de nossa pesquisa, para a (des)construção de estereótipos, veiculados tanto no cenário educacional quanto no ciberespaço, em relação aos sujeitos indígenas e as (des)fronteiras da representação do (O)(o)utro.

Além disso, o contato com as Professoras Vânia Guerra, Celina Nascimento, Claudete Cameschi de Souza, Aparecida Isquerdo e Elizabeth Marques em disciplinas como: *Teorias da linguagem*, *Tópicos Especiais: Transdisciplinaridade em Linguística Aplicada: aspectos teóricos e metodológicos*, *Tópicos Especiais: Processos Constitutivos da Referenciação* e *Tópicos de Semântica e Pragmática* subsidiaram minhas primeiras reflexões e passos analíticos diante do *corpus* da pesquisa, levando-me a participar dos primeiros eventos com apresentação de cominações e publicação de artigos para anais (*III jornada internacional de estudos do Discurso - JIED*, *IV Colóquio internacional de Análise do Discurso - CIAD* e *I Jornada de Estudos de Semântica e Análise do discurso*), ainda de forma tímida e (in)segura, mas com muita vontade de superar as dificuldades e compreender o universo discursivo, suas tramas, teias de sentidos e silenciamentos.

No segundo semestre, perpassada da angústia constitutiva que nos move em direção ao progresso, de maneira profícua e libertadora, principalmente, no que diz respeito a ilusão de irrefutabilidade dos saberes, cursei as disciplinas: *Estudos de Línguas em contextos*

⁷ Lei promulgada em 10 de março de 2008 instituidora da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura afro-brasileira e indígena que vem a alterar lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, responsável pelas diretrizes e bases da educação nacional.

Multilíngues, Seminários Avançados em Estudos da Linguagem e Análise do Discurso: Teorias e aplicações, estudos que me instigaram a lançar um olhar atento e crítico sobre as Condições de Produção do discurso analisado em minha pesquisa e esboçar o primeiro capítulo de minha dissertação, escritos que ao tomarem corpo diante da tela do computador foram desvelando diante dos meus olhos como o primado do outro sobre o mesmo fazia eco em minha identidade que era mesma, mas já tão diferente (PÊCHEUX, 1993) e tão feliz por aprender cada dia mais com as professoras Vânia Guerra e Claudete Cameschi de Souza sobre as teorias do discurso e a temática indígena.

Tocada por esta gana de conhecer, de (des)construir para compreender e (re)significar, mergulhei em meu período de férias em diversas leituras e (re)leituras, monologava, ria (cheguei a assustar minha mãe diversas vezes gritando “É isso, bingo!”), dialogava com Pêcheux, Foucault, Althier-Révuz, Derrida, Coracini, Gregolin, Guerra, Souza, Nolasco, Bhabha, Castro-Gómes, Mignolo, Souza Santos, destes “diálogos e duelos” com os autores citados construtores da malha teórica que se alinhava, a cada dia, diante de mim, bem aos moldes de Gregolin (2004), pude tecer boa parte do capítulo teórico e de minhas incursões analíticas que continuaram a se estender ao longo deste ano. Também produzi a partir da obra “**Povos Indígenas: Identidade e Exclusão social**” de Vânia M. L. Guerra, minha primeira resenha para publicação em periódico B1, aceita pela revista *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UnB.

No primeiro semestre de 2016, aconselhada por minha orientadora inscrevi-me me apenas uma disciplina *Seminários Avançados em Linguística Aplicada*, ministrada por ela, para enriquecer ainda mais o rol de leituras e deslocamentos críticos, visto que eu já tinha cumprido os créditos, a participação em bancas, o estágio de docência e demais atribuições solicitadas pelo regulamento do programa ao aluno bolsista.

Desta forma, pude dedicar-me a continuidade da escrita da dissertação, à participação de eventos e publicações. Estive presente no *IV Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários – CIELLI* e também do *VII Congresso de Estudos Linguísticos e Literários de Mato Grosso do Sul – CNELLMS* e enviamos em coautoria um artigo para revista da ALED e um capítulo para um livro organizado pela professora Doutora Silvane Aparecida de Freitas do programa de pós-graduação em Educação - linha de pesquisa *Linguagem, Educação e Cultura* da UEMS- Paranaíba, oportunidades de

aprendizado e crescimento que me deixaram, simultaneamente, contente e lisonjeada ao partilhar momentos de escrita junto à Professora Vânia M. L. Guerra.

Também apresentei comunicação oral e publicação nos anais no evento da *Associação Latino-Americana de Estudos do Discurso – ALED* – ocorrido na UFSCar, em São Carlos - SP. E no *IV Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso: Discursos e Desigualdades Sociais – SIAD* – a organizado pela UFMG, em Belo Horizonte. A partir da compreensão de que o processo de análise discursiva não se baseia em conceituações prontas, já que emergem conforme necessidade do *corpus*, para que não recaiam na aplicação de noções conceituais tidas como verdade estanques, é que as relações de sentidos são estabelecidas entre os discursos produzidos e as condições sócio-históricas e ideológicas que os atravessam. Tentei, com auxílio e orientação da professora Vânia M. L. Guerra, instituir um olhar aguçado à desconfiança das obviedades para tecer deslocamentos de sentidos, diante da materialidade do guia de ensino fundamental “Cineastas indígenas para jovens e crianças” num processo que possibilite analisar os efeitos de sentido determinadas continuidades e discontinuidades, regularidades, formações discursivas, silenciamentos, práticas discursivas, representações que atravessam o dizer dos recortes discursivos eleitos.

Nossas considerações analíticas buscaram perscrutar como se dá o processo estereotipação dos traços identitário-culturais do indígena, neste material, instrumentalizado pelas (novas) tecnologias e divulgado pelo discurso do branco, no qual as narrativas, comentários e as imagens formatam, direcionam, constroem identidades. E observar como este contexto de escrita permite criar um campo de identidades viabilizadoras do projeto moderno de governamentalidade (FOUCAULT, 2006), em cujo cerne estão latentes estratégias de controle a representação outro, para que signifique dentro de determinados nichos de saberes (SOUZA SANTOS, 2007). Situação que acaba por relegar ao indígena um entre-lugar sócio-histórico e ideologicamente marcado, em que é visto como “estrangeiro” em sua própria casa, aquele que é “exótico”, passível “visitação”.

Agradeço este momento confessional em que pude (re)ver minha trajetória, questionar-me, superar-me, deixar as marcas indeléveis de minha constituição, fagulhas vivas do meu eu em minha escrita, transpondo nas frestas da linguagem o vão desejo da completude neste exercício da (im)possibilidade de dizer-se (ECKERT-HOFF, 2008).

Prática que me leva a transpor sentimentos em palavras que representem o carinho e respeito por cada dito, cada olhar, cada impressão do vivido, a contribuição de cada um dos

sujeitos tangíveis e intangíveis que até o momento cruzaram minha história. Mesmo que nestas linhas não seja possível abarcá-los com a desejada e ilusória exatidão inerentes à condição humana, seus ecos reverberam e (re)significam-se constantemente na voz e no silêncio de minha alma em um caleidoscópio de emoções e experiências.

Assim, exercendo uma quebra de protocolo, desejo que este percurso em que me encontro instigue reflexões, fomente rupturas e deslocamentos que continuem a modificar-me enquanto pesquisadora, que seja o primeiro de muitos passos a palmilhar nos caminhos acadêmicos. Como nos ditos de João Cabral de Melo Neto, no poema “A lição de pintura”:

Quadro nenhum está acabado,
disse certo pintor;
se pode sem fim continuá-lo,
primeiro, ao além de outro quadro

que, feito a partir de tal forma,
tem na tela, oculta, uma porta
que dá a um corredor
que leva a outra e a muitas outras.

(MELO-NETO, 1994, p. 401)

REFERÊNCIAS

- AUTHIER-RÉVUZ, Jacqueline. *Palavras incertas: a não coincidência do dizer*. Trad. Pfeiffer, Cláudia R. e outros. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.
- CORACINI, Maria. J. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira)*. Plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- DERRIDA, Jaques. *Mal de Arquivo*. Trad. De Cláudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- ECKERT-HOFF, Beatriz. *Escritura de si e identidade: o sujeito professor em formação*. Campinas: Mercado das letras, 2008.
- FOUCAULT, Michel. Subjetividade e verdade. In: FOUCAULT, Michel. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Trad. Andrea Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997. p. 107-115.
- MARQUES, Gabriel G. *Viver para Contar*. Rio de Janeiro: Record, 2003, p.5.
- MELO-NETO, João. C. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994, p. 401.

PÊCHEUX, Michel. A análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). *Por uma análise automática do discurso; uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Jonas de A. Romualdo. Campinas, Ed. da Unicamp, 1993.

SANTOS, Boaventura. S. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 2007. v.78, 3-46.