

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

AMANDA MARIA BICUDO DE SOUZA

**PROCESSOS IDENTITÁRIOS DO SUJEITO-INDÍGENA:
MEMÓRIA, CICATRIZES E RELAÇÕES HISTÓRICAS**

Pouso Alegre- MG

2021

AMANDA MARIA BICUDO DE SOUZA

**PROCESSOS IDENTITÁRIOS DO SUJEITO-INDÍGENA: MEMÓRIA,
CICATRIZES E RELAÇÕES HISTÓRICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem para obtenção do Título de Doutora em Ciências da Linguagem.

Área de concentração: Língua e ensino

Orientadora: Profa. Luiza Kátia Andrade
Castello Branco

Pouso Alegre-MG
2021

Souza, Amanda Maria Bicudo de

Processos identitários do sujeito-indígena: memória, cicatrizes e relações históricas. / Amanda Maria Bicudo de Souza – Pouso Alegre: Universidade do Vale do Sapucaí, 2021.

160.: il.: tab.

Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem -, Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2021.

Orientadora: Profa. Dra. Luiza Kátia Andrade Castello Branco

Inclui referências.

1. Sujeito-indígena 2. Educação Escolar Indígena 3. Políticas de línguas 4. Processos identificatórios

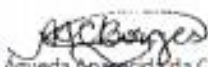
CDD 401.41.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a tese intitulada **"PROCESSOS IDENTITÁRIOS DO SUJEITO-INDÍGENA: MEMÓRIA, CICATRIZES E RELAÇÕES HISTÓRICAS"** foi defendida, em 30 de novembro de 2020, por **AMANDA MARIA BICUDO DE SOUZA**, aluna regularmente matriculada no Doutorado em Ciências da Linguagem, sob o Registro Acadêmico nº 98012497, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:



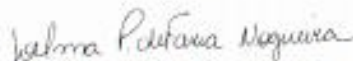
Profa. Dra. Luiza Katta Andrade Castello Branco
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientadora



Profa. Dra. Agueda Aparecida da Cruz Borges
Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT
Examinadora



Prof. Dr. Felipe Barbosa Dezerto
Colégio Pedro II – CPII
Examinador



Profa. Dra. Joelma Pereira de Faria Nogueira
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinadora



Profa. Dra. Luciana Nogueira
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinadora

Dedico esse trabalho àqueles pelos quais tenho amor eterno: minha família.

AGRADECIMENTOS

A Jesus, pelo sopro da vida; por me ensinar a beleza e a grandiosidade que reside nas coisas simples; por presentear-me com o tesouro de uma família;

A minha mãe Elenir, minha rocha, meu apoio, minha amiga; por tudo que fez e faz por mim, por todo amor e toda bondade, pelos conselhos e cuidados, e por me incentivar em meus voos;

Ao meu pai Paulo (*in memoriam*) pelo tanto que me amou e por ter me ensinado o gosto pelos estudos;

Aos meus amados irmãos Amara e Paulo Alberto e minha cunhada Jocasta, meus grandes companheiros, parceiros nessa jornada de vida; agradeço-lhes todo o apoio, a torcida, assistência técnica, companhia;

Ao meu filho Gregório, simplesmente por iluminar minha existência com sua alegria, inteligência e senso de humor;

À minha avozinha Mariana, por seus 94 anos de sabedoria compartilhados conosco, por suas orações e todo bem querer que tem por mim,

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), essa instituição de ensino público de qualidade, da qual tenho imenso orgulho em fazer parte; agradeço-lhes pelo afastamento remunerado concedido durante o período de doutorado; por acreditarem que a excelência do ensino se dá, dentre outros aspectos, pelo apoio à formação acadêmica do professor;

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS) por tudo que me ensinaram, pelo quanto me fizeram crescer e amadurecer; foi um imenso prazer ser parte disso tudo!

À minha orientadora Prof. Dra. Luiza Castello Branco, pelo apoio, orientação e ensinamentos, por ter me ensinado a compreender as noções da Análise de Discurso através da poesia de suas palavras, por ter me ajudado a questionar tudo aquilo que me incomoda e a dizer o que precisa ser dito, do modo como deve ser dito. Tenho imensa admiração pela senhora!

Aos professores Dra Luciana Nogueira, Dra. Joelma Faria, Dra Águeda Borges, Dr Felipe Dezerto, Dr Atílio Salles e Dra Viviane Dinês, por aceitarem o convite para avaliar

minha pesquisa e compor minha banca. Obrigada pela leitura atenciosa e pelas contribuições valiosas que trouxeram ao meu trabalho!

Enfim, agradeço a todos os meus amigos, que durante todo esse período estiveram ao meu lado, me apoiando e torcendo por mim.

EPIGRAFE

Eu não quero ser lembrado só porque eu estava aqui quando o colonizador chegou.
Nem pretendo significar um povo minoritário, excluído, em extinção.
Quero ser reconhecido como gente, parte integrante da nação.
Quero ser valorizado como herança, como gênese, como história e cultura vivas do país.

A sua língua não é a de Portugal somente, a sua língua é misturada com a minha.
Mas não se trata de termos isolados, dicionário, enciclopédia. Cada vocábulo incorporado é marca histórica-ideológica do que te constitui enquanto brasileiro.

Seus costumes não são todos europeus. Seus costumes são também meus, são nossos, perpassados pelo do outro e nesse contínuo entrecruzar de culturas eles lhe fazem ser o que é.

Sou Munduruku, Guarani, Nambikwara, Karajá, Terena, Kaingang, Tukano, Taulipang, brasileiro, sou você.

Sou poesia, mito, tradição, resistência, sou sua identidade.

Sou você, somos nós, nos constituindo no entremeio daquilo que nos iguala e, ao mesmo tempo, nos singulariza.

Assume seu lugar.

Resgata sua memória.

Valoriza sua história.

Respeita seu povo.

Tenha orgulho de ser quem você é.

(MEU EU EM VOCÊ, 2018 – POEMA PREMIADO NO CONCURSO DO NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS (NEABI) DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP) NA CATEGORIA POEMA INDÍGENA, DE MINHA AUTORIA, FORMULADO DURANTE O DOUTORADO)

RESUMO

SOUZA, A. M. B. **Processos identitários do sujeito-indígena:** memória, cicatrizes e relações históricas. 2021. 160f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre-MG.

A presente pesquisa tem como objetivo compreender como o processo de constituição do sujeito-indígena se materializa nos *dizeres sobre* e nos *dizeres de* e, como esses dizeres, ao serem postos em funcionamento, vão ocupando espaços de circulação diferenciados na memória social, o que acaba atualizando determinados sentidos como hegemônicos e apagando outros. Tomamos como objeto de análise o *corpus* experimental, constituído de entrevistas realizadas com sujeitos-indígenas guaranis e kiriris e o *corpus* de arquivo, constituído de recortes discursivos a partir da leitura de obras autobiográficas dos autores indígenas: Daniel Munduruku e Márcia Kambeba, além de recortes discursivos realizados a partir da leitura de documentos de lei que tratam da educação escolar indígena e das políticas de línguas para essas comunidades. Fundamentamos nossa pesquisa no dispositivo teórico-analítico da Análise de Discurso (PÊCHEUX, ORLANDI). A partir do procedimento analítico do batimento entre paráfrase e polissemia, propusemos gestos de interpretação dos recortes discursivos que tomamos como objeto teórico. Considerando o funcionamento das regularidades nos materiais de leitura que tomamos como *corpus*, compreendemos que a concepção de língua que embasa os documentos de lei é aquela que a toma como instrumento, determinado e completo, passível de segmentação e sistematização. Apesar de funcionar, nesses documentos, um discurso em favor da igualdade entre indígenas e não indígenas, o sujeito-indígena é significado como não brasileiro, ainda que suas especificidades e direitos sejam reconhecidos. No que se refere ao discurso do sujeito-indígena, seja aldeado, seja urbanizado, esse sujeito se compreende como ser migrante, parte da natureza, de origem ancestral, como parte de um coletivo, cuja cultura tradicional deve ser perpetuada; um sujeito que significa o mundo através da oralidade, do discurso lúdico e por meio de diversas outras formas de escrita; um sujeito que se constitui no entremeio da língua indígena e da língua portuguesa e produz sentidos nesta(s)/por esta(s) língua(s). Enquanto pesquisadora, apontamos para a necessidade de se repensar a educação escolar indígena, tomando como base os dizeres e saberes produzidos pelos indígenas. Compreendemos a pesquisa e, conseqüentemente, o espaço acadêmico, como um lugar no qual as vozes silenciadas dos sujeitos-indígenas podem ecoar e produzir sentidos.

Palavras-chave: Sujeito-indígena. Educação escolar indígena. Políticas de línguas. Processos identitários

ABSTRACT

SOUZA, A. M. B. **Processos identitários do sujeito-indígena:** memória, cicatrizes e relações históricas. 2021. 160f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre-MG.

This research aims to understand how the process of constitution of the indigenous subject is materialized in the *discourses about* and in the *discourses of* and how these discourses, when put into operation, occupy different circulation spaces in social memory, which ends up updating certain meanings as hegemonic and erasing others. We took as an object of analysis the experimental *corpus*, consisting of interviews with Guarani and Kiriris-indigenous subjects and the archive *corpus*, consisting of discursive clippings from the reading of autobiographical works by the indigenous authors: Daniel Munduruku and Márcia Kambéba, in addition to discursive clippings made from the reading of law documents dealing with indigenous school education and language policies for these communities. We base our research on the theoretical-analytical device of Discourse Analysis (PÉCHEUX, ORLANDI). From the analytical procedure of the beat between paraphrase and polysemy, we proposed gestures of interpretation about the discursive clippings that we take as a theoretical object. Considering the functioning of the regularities in the reading materials that we take as a *corpus*, we understand that the concept of language that supports the law documents is one that takes it as an instrument, determined and complete, subject to segmentation and systematization. Despite working in these documents, a discourse in favor of equality between indigenous and non-indigenous people, the indigenous subject is signified as non-Brazilian, even though their specificities and rights are recognized. With regard to the discourse of the indigenous subject, whether inhabited or urbanized, this subject is understood to be a migrant, part of nature, of ancestral origin, as part of a collective, whose traditional culture must be perpetuated; a subject that signifies the world through orality, playful discourse and through several other forms of writing; a subject that is constituted in between the indigenous language and the Portuguese language and produces meanings in this (these) / through this (these) language(s). As a researcher, we point to the need to rethink indigenous school education, based on the words and knowledge produced by the indigenous people. We understand research and, consequently, the academic space, as a place in which the silenced voices of indigenous subjects can echo and produce meanings.

Keywords: Indigenous subject. Indigenous school education. Language policies. Identifying processes.

SUMÁRIO

Introdução.....	13
Capítulo 1.....	17
Eu te chamo “sujeito-indígena”: <i>dizeres sobre</i> políticas de línguas para a educação escolar indígena	18
1.1 E eu te chamo “sujeito-indígena”	18
1.2 Sobre arquivo e memória	21
1.3 Documentos oficiais: condições de produção e efeitos de sentido	24
1.3.1 Constituição Federal de 1988	25
1.3.2 Decreto Presidencial nº 26, de 04 de fevereiro de 1991 – Dispõe sobre a educação indígena no Brasil.....	31
1.3.3 Declaração Universal dos Direitos Linguísticos.....	32
1.3.4 Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394	37
1.3.5 Parecer CNE/CEB nº 14, de 14 de setembro de 1999.....	42
1.3.6 Resolução CNE/CEB nº 03, de 10 de novembro de 1999	58
1.3.7 Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.....	61
1.3.8 Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.....	64
1.3.9 Algumas considerações	67
Capítulo 2.....	70
<i>Discursos do</i> sujeito-indígena sobre a sua constituição: alteridade, língua e cultura.....	70
2.1 As condições de produção das línguas indígenas no Brasil contemporâneo	70
2.2 Análise do corpus experimental.....	76
2.2.1 Justificativa da escolha do objeto discursivo	76
2.2.2 A Aldeia Boa Vista	78
2.2.3 A Aldeia Kiriri.....	79
2.3 Metodologia de análise dos recortes discursivos	82
2.3.1 O sujeito-indígena e sua compreensão de sociedade	88
2.3.2 O sujeito-indígena e sua compreensão de cultura	92
2.3.3 O sujeito-indígena e sua compreensão de ensino.....	94

2.3.4	O sujeito-indígena e sua relação com a(s) língua(s)	98
2.3.4.1	A língua como instrumento de poder	99
2.3.4.2	A língua como aspecto cultural	102
2.3.4.3	A língua como característica identitária do sujeito-indígena.....	104
Capítulo 3	107
O dizer de si em autores indígenas: diálogos, subjetivações e resistências	107
3.1	Daniel Munduruku.....	108
3.2	Márcia Wayna Kambeba.....	109
3.3	O discurso literário em Análise de Discurso	110
3.4	A noção de autoria	112
3.5	Formas do discurso: o discurso lúdico	113
3.6	Análise dos recortes discursivos.....	115
3.6.1	O sujeito indígena e sua compreensão de sociedade.....	115
3.6.2	O sujeito-indígena e sua compreensão de cultura	118
3.6.3	O sujeito-indígena e sua compreensão de ensino.....	120
3.6.4	O sujeito-indígena e sua relação com a(s) língua(s)	122
4.	Partindo para um desfecho possível	136
Referências	146
ANEXOS	156

Introdução

Meu interesse pelas comunidades indígenas, até onde eu posso identificar, começou desde pequena. Vivi na cidade de Ubatuba-SP durante um período de minha infância e lá sempre percebi a presença dos indígenas. Eles tocavam flautas na feira *Hippie* e vendiam artesanatos no mercado de peixes. Pareciam diferentes de mim. Ou eu me achava diferente deles. Não sei. O fato é que não conversávamos. Eu era criança e meu pai não me permitia chegar perto deles. Às vezes, comprávamos um CD para ajudar ou uma peça artesanal para decorar a nossa casa, afinal, eram cestos tão bem feitos e coloridos! Eles pouco falavam, falavam com a língua enrolada – eu pensava – “não sabem a minha língua, falam outra; talvez, sejam mesmo diferentes de nós”. Na escola aprendi que os índios moravam em aldeias, todos eles viviam assim. Então, sabia que aqueles que eu via por ali perto da praia, também tinham suas ocas.

Eu cresci e continuei indo para Ubatuba, pelo menos duas vezes ao ano, e eles continuavam lá, nos mesmos lugares, fazendo as mesmas coisas. Pelo menos ao meu olhar, era sempre tudo igual. Tornei-me professora, primeiramente das séries iniciais e educação infantil e, posteriormente, formei-me em Letras; lecionei para crianças, adultos e idosos, mas nunca tive um aluno indígena.

Até que ingressei no Instituto Federal de São Paulo, no *campus* de Caraguatatuba e, posteriormente, fui removida para o *campus* de Campos do Jordão e comecei a ver o meu gesto de ensinar já de um outro lugar. Um lugar que trazia a comunidade externa para participar de suas atividades e valorizava os alunos em suas especificidades. Inserida nessas condições de produção, iniciei meu doutorado e foi, então, que o ‘mar’ se dividiu. Tudo aquilo que eu achava que sabia sobre ensinar línguas e lidar com alunos foi questionado; questionado por mim mesma e eu aprendi a refletir sobre muitas questões que envolvem o ensino de línguas, seja ela a língua portuguesa ou uma língua estrangeira. Sendo parte dessa instituição de ensino público de qualidade e refletindo sobre as noções de língua materna, língua nacional, língua oficial, língua estrangeira, me veio, então, à mente aquela imagem. Os indígenas que estavam em Ubatuba quando eu era criança e continuaram por lá enquanto eu cresci, me surgiram sob um outro olhar e eu pensei neles e em como eles lidavam com a gente, com a nossa língua, com a nossa forma de viver e no quanto isso podia afetá-los em sua vida pessoal, em seu ser indígena, em sua individualidade. Foi assumindo a posição discursiva

de professora de línguas no Instituto Federal de São Paulo e de doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí e discutindo questões acerca do sujeito e sua relação com as línguas durante a disciplina de *Tópicos avançados em Língua e Ensino*, que eu cursei durante o programa de doutorado, que eu formulei esse projeto, ou melhor, que diversos questionamentos vieram angustiar-me e que eu percebi o quanto aqueles sujeitos de outrora faziam parte de mim e eu deles, como eu nunca havia imaginado; o quanto a nossa experiência juntos poderia ter sido enriquecedora se nós não tivéssemos sido tão estranhos um ao outro e no quanto nada mudou, mesmo depois de tanto tempo. Depois pensei que, como professora e pesquisadora, poderia resolver essa angústia de alguma forma trazendo esses sujeitos, os discursos deles, para o meu lugar, o espaço da academia. A academia é, para mim, um espaço de possibilidade de dizeres, no qual as vozes silenciadas dos sujeitos-indígenas podem ecoar e fazer circular sentidos outros. Se se pode dizer, por que o sujeito indígena ainda não se diz e é tão pouco dito nesse lugar? Qual o espaço enunciativo reservado para esse sujeito na academia? Se ao dizer do sujeito-indígena dizemos de nós mesmos, se eles nos constituem e nós a eles, se somos todos brasileiros – ou, ao menos, deveríamos ser – por que o sujeito-indígena é significado como não brasileiro? Por que tratar de suas questões parece se referir a algo que não nos pertence, a uma luta que não é nossa? Por que busca-se pelo apagamento, silenciamento e adaptação das diferenças indígenas o extermínio desse sujeito? Por que é tão difícil aceitar que a especificidade do outro também nos constitui e que as diferenças não precisam ser moldadas? Desses muitos porquês, apresentamos aqueles que tomamos como fundamentais e que nortearam nossa pesquisa:

Como é significado o sujeito-indígena no *discurso sobre* ele?

Como ele *diz de* si mesmo, como se significa?

De que posição (política, acadêmica, partidária) material estão falando esses sujeitos?

Que efeitos de sentidos estão aí produzidos?

Que características estão sendo atribuídas para os sujeitos-indígenas?

Como o ser/estar entre línguas e entre-culturas provoca efeitos na história de formação linguística para questionar e problematizar o ensino de línguas e as políticas linguísticas nas comunidades indígenas?

Como se constitui o sujeito-indígena?

Objetivamos, dessa forma, compreender como esse processo de constituição do sujeito-indígena se materializa nos *dizeres sobre* e nos *dizeres de* e como esses dizeres, ao

serem postos em funcionamento, vão ocupando espaços de circulação diferenciados na memória social, o que acaba atualizando determinados sentidos como hegemônicos e apagando outros.

Fundamentamos nossa pesquisa na perspectiva da Análise de Discurso (PÊCHEUX, ORLANDI) e tomamos seus conceitos como dispositivos teórico-analíticos. A partir do procedimento analítico da paráfrase e considerando nosso *corpus* como material de leitura, propomos um gesto de interpretação, dentre outros possíveis, acerca dos recortes discursivos que tomamos como objeto.

Ancorados nessa perspectiva, compreendemos o sujeito-indígena como sujeito de linguagem sendo, por isso, constituído na(s)/pela(s) língua(s) indígena(s), portuguesa(s), brasileira(s)¹. Se os indígenas são significados pelo Estado como não brasileiros, se são estrangeiros em sua própria terra, interessa-nos compreender como se dá a constituição desse sujeito. Dessa forma, analisando a relação do sujeito-indígena com as línguas que o constituem e refletindo sobre a relação entre língua materna e língua nacional/oficial, buscamos dar visibilidade ao funcionamento dessa relação, que inscreve os sujeitos-indígenas na memória discursiva e os significa nos processos de subjetivação. Conforme apontam Payer e Celada (2016), compreender os processos de subjetivação trata-se de algo crucial para entender a maneira pela qual novos planos discursivos e de relações institucionais se configuram, visto que a história, o político e os processos de constituição da subjetividade estão, inevitavelmente, enlaçados, sendo a língua a base material desse enlace.

Tomamos como objeto discursivo o *corpus* experimental², constituído de recortes de entrevistas discursivas realizadas com sujeitos-indígenas guaranis e kiriris e o *corpus* de arquivo, constituído de recortes retirados de obras autobiográficas dos autores indígenas:

¹ Ao mencionar a relação dos sujeitos-indígenas com as línguas indígenas, portuguesas e brasileiras, destacamos o fato de que a relação das línguas no Brasil é diversa e de disputa por sentidos. Dessa forma, não há uma única língua indígena, assim como não há uma única língua portuguesa, são várias línguas funcionando na materialidade simbólica que é o espaço brasileiro. Apesar da aparente homogeneidade linguística e da unidade geopolítica estabelecida pelo Estado, “as línguas dos brasileiros, diversos, e por isso, diversas” (PFEIFFER, 2001, p.89) coexistem no Brasil e afetam no processo de produção de sentidos e construção de subjetividades.

² Compreendemos como *corpus* experimental aquele que é produzido pelo analista de discurso, que é construído em determinadas condições de produção como, por exemplo, as entrevistas discursivas. O *corpus* de arquivo diz respeito a documentos – já formulados, editados, escriturados - que circulam ou circularam na sociedade. É fato que, ambos os *corpora*, são construídos teoricamente, pois ao recortarmos dizeres, estamos, enquanto analistas de discursos, construindo nosso objeto de análise. Porém, quando nos referimos à construção do *corpus* experimental em si, queremos dizer desse movimento de se produzir algo que ainda não foi formulado, editado, escriturado, registrado e, por isso, não está disponível, não circula. É nesse contexto que fizemos uso desse referente.

Daniel Munduruku e Márcia Kambeba, além de recortes retirados de documentos de lei que tratam da educação escolar indígena e das políticas de línguas para essas comunidades.

Assim, organizamos nosso percurso teórico em três capítulos analíticos. O primeiro deles, intitulado: *Eu te chamo “sujeito-indígena”: dizeres sobre políticas de línguas para a educação escolar indígena*, apresenta a análise de alguns documentos de lei, a saber: Constituição Federal de 1988; Decreto Presidencial nº 26, de 04 de fevereiro de 1991; Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, de 1996; Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, de 1996; Parecer CNE/CEB nº 14, de 14 de setembro de 1999; Resolução CNE/CEB nº 03, de 10 de novembro de 1999; Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001; Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. A leitura/análise desses documentos foi feita seguindo uma ordem cronológica de promulgação dessas leis para que nos fosse possível observar o movimento parafrástico que vai se formulando nos documentos, no batimento da teoria com o procedimento analítico. Nesse percurso, verificamos que os recortes discursivos que tomamos como objeto, produziram em nossa leitura um efeito parafrástico daquilo que parece polissêmico, que surge como novo, mas que traz à tona um já-dito, pré-construído. Os documentos de lei trazem uma repetição insistente e funcionam como um dispositivo social que tenta encobrir a falta, a ambiguidade e o equívoco constitutivos dos sujeitos e do discurso (BARTIJOTO, 2014). Esse efeito do repetível, essa ressonância interdiscursiva (SERRANI, 1993), produzem um efeito de saturação e deixam transparecer o modo como esse efeito parafrástico afeta no modo como o sujeito-indígena é significado pelo Estado. São os mesmos apagamentos, a mesma invisibilidade, a mesma indistinção que vemos se reproduzindo hoje. Afinal, para que o Estado continue tendo o controle de tudo, é preciso que a diferença, a falta, se mantenham no mesmo lugar, por meio do discurso autoritário e hegemônico que reproduz, perpetua e cristaliza os mesmos sentidos.

Durante a leitura do referido *corpus* de arquivo, buscamos recortar os dizeres que tratam, especificamente, do ensino de línguas no âmbito da educação escolar indígena, de modo a identificar as concepções de língua que embasam tais documentos, bem como a posição que as línguas materna e oficial/nacional ocupam nos documentos analisados. Além disso, buscamos compreender como a concepção de língua tomada pelo Estado afeta a constituição do sujeito-indígena e como o Estado significa esse sujeito.

O segundo capítulo, intitulado *Discursos do sujeito-indígena sobre a sua constituição: alteridade, língua e cultura*, apresenta a análise do *corpus* experimental. A partir das

enunciações dos sujeitos-indígenas das etnias guarani-mbya e kiriri, buscamos compreender o modo como esse sujeito significa a si mesmo, suas línguas e a sociedade.

Já no terceiro capítulo, intitulado *O dizer de si: autores indígenas: diálogos, subjetivações e resistências*, apresentamos a análise dos dizeres recortados das obras autobiográficas dos autores indígenas: Daniel Munduruku e Márcia Kambeba, buscando compreender como esses sujeitos, em posição de autoria, indígenas da cidade, dizem de si mesmos, de seus processos identitários, suas línguas e sua sociedade.

Por fim, trouxemos algumas considerações que nossas análises nos suscitaram ou nos permitiram compreender, buscando trazer à tona os outros sentidos possíveis para compreender os questionamentos que nortearam nossa pesquisa.

Apresentamos nossas referências teóricas e, em seguida, o anexo com a transcrição das conversas que foram realizadas no âmbito das aldeias guarani (Ubatuba-SP) e kiriri (Caldas-MG).

Ainda em tempo, achamos importante destacar alguns sentidos necessários para a leitura de nossa pesquisa. Quando tratamos da memória enquanto parte do processo de identificação do sujeito, nos remetemos à memória discursiva, ao interdiscurso, que perpassa os discursos e os sentidos e constitui os sujeitos. No entanto, os discursos formulados pelos sujeitos de linguagem e os sentidos que esses discursos produzem se dão em determinadas condições de produção, em contextos histórico-ideológicos diversos, o que também afeta o processo de identificação desses sujeitos. Por fim, quando trouxemos o referente cicatrizes tentamos mostrar a relação que ele estabelece com a memória. O processo de inscrição do sujeito de linguagem na ordem e organização de uma língua é um processo conflituoso, que deixa marcas subjetivas. Nesse processo, são postas em jogo identificações imaginárias, apagamentos e esquecimentos, produzindo identificações e desidentificações, sempre a partir de discursos e memórias. Assim, ao mesmo tempo em que essas cicatrizes, essas marcas, atualizam a memória, pelo esquecimento, ao qual o sujeito de linguagem está submetido, elas vão esmaecendo; esmaecem e tornam-se ferida novamente, se apagam e voltam a sangrar, porque são feridas em tentativa de fechamento; cicatrizes que não se fecham.

Capítulo 1

Eu te chamo “sujeito-indígena”: *dizeres sobre políticas de línguas para a educação escolar indígena*

Temos, como principal objetivo de nossa pesquisa, identificar, por meio dos dizeres de sujeitos-indígenas guaranis e kiriris e através da análise dos recortes discursivos retirados das obras autobiográficas de Daniel Munduruku e Márcia Kambeba, quem é o sujeito indígena, ou seja, como se dá seu processo de subjetivação que acontece no entremeio das línguas que o constitui. Interessa-nos compreender esse sujeito em sua relação com a língua, enquanto constituído por ela e, ao propormos um gesto de compreensão acerca dessa relação, inevitavelmente abordaremos questões envolvendo políticas linguísticas. Há diversos documentos que foram formulados de modo a estabelecer diretrizes para o ensino de línguas nas escolas indígenas. Traremos, para análise, estes documentos oficiais e os tomaremos como material de leitura, como *corpus* de arquivo. Nesse sentido, faremos, aqui, o seguinte percurso teórico: primeiramente, justificaremos o uso da denominação sujeito-indígena, que será recorrente em nossa pesquisa. Em seguida, discutiremos o modo como a Análise de Discurso compreende a noção de arquivo para, então, apresentarmos os documentos oficiais que tomaremos como *corpus* e discorrer acerca das condições de produção e dos efeitos de sentido produzidos por eles.

1.1 E eu te chamo “sujeito-indígena”

... a subjetividade – no que ela se mostra, no que se esconde, no que é repetição ou equívoco, no que se marca como diferença, no que se inscreve enquanto homogeneidade – resulta do acontecimento da linguagem no sujeito. (MAGALHÃES e MARIANI, 2010, p.396)

Antes de especificar o porquê do uso do termo “indígena” e do apagamento do termo “índio”, vamos trazer a noção de sujeito e, por meio dela, justificar o uso do referido termo na denominação que aqui utilizamos.

Segundo Orlandi (2002, p.50), o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e por sua inscrição na língua. A interpelação produz assujeitamento, ou seja, produz um “sujeito ao mesmo tempo livre e submisso”. Livre porque, afetado pela língua, expressa sua subjetividade na ilusão de autonomia, de ser origem de seu dizer, de suas escolhas; o sujeito

do capitalismo. Submisso porque é afetado pelo Outro, “determinado pela exterioridade na sua relação com os sentidos” (ORLANDI, 2003, p.50). De acordo com Orlandi (2003), essa forma-sujeito, que resulta da interpelação pela ideologia e da inscrição na linguagem, é uma forma sujeito histórica com sua materialidade.

Pelo assujeitamento ao qual o sujeito se submete sem o saber, o discurso aparece como instrumento, capaz de expressar de maneira clara e objetiva o pensamento do sujeito e a realidade, como se a língua fosse algo da ordem da literalidade. Porém, conforme aponta Orlandi (2003), é pela ideologia que os efeitos de sentidos se tornam evidentes, cristalizados, apagando o caráter material do sentido e a alteridade do sujeito. Há uma ilusão na noção de literalidade, pois não há um sentido único, fixo e irredutível para as palavras, a língua, o discurso, mas sim “um sentido instituído historicamente na relação do sujeito com a língua e que faz parte das condições de produção do discurso” (ORLANDI, 2003, p.52).

A respeito da relação do sujeito com a língua, Magalhães e Mariani (2010, p.394) explicam que “é necessário que o indivíduo se inscreva, habite um sistema de linguagem para tornar-se sujeito do que diz e ser habitado pelo inconsciente”. Segundo as referidas autoras, “entrar na linguagem é condição para haver inconsciente e para estabelecer laço social”. Corroboramos os dizeres de Magalhães e Mariani (2010) e justificamos o uso do termo “sujeito”, em nossa pesquisa, porque tomamos aqui a noção de sujeito da Análise de Discurso. Dessa forma, não nos interessa compreender indivíduos, mas sujeitos de linguagem que, conforme Magalhães e Mariani (2010, p.395), habitando uma estrutura de linguagem, produzem sentidos sobre si, o outro, sendo “constituídos e afetados pelo Outro”.

No que se refere ao termo “indígena”, o elegemos ao invés de “índio” como denominação, porque é dessa forma que esse sujeito é referenciado nas leis que foram formuladas para ele, com exceção da Constituição Federal, na qual os termos “índio” e “indígena” são utilizados como sinônimos. Além disso, esse próprio sujeito se denomina assim. Ao assistir vários vídeos que circulam na rede social *Youtube*, criados por sujeitos-indígenas e a uma palestra proferida³ por integrantes da Aldeia Renascer, de Ubatuba-SP, observamos o modo como eles se autodenominam. Conforme apontou Daniel Munduruku

³ Palestra proferida pelo Cacique Antônio da Silva Awá e pelo professor Cristiano Kiririndju durante a programação do mês de abril do SESC – São José dos Campos. A palestra foi intitulada: “Políticas e educações tupi-guarani e guarani” e foi realizada no dia 11 de abril de 2019, às 19h.

(2015) - escritor indígena - em entrevista concedida ao programa Cotidiano, transmitido de segunda à sexta, às 14h, na Rádio Nacional de Brasília, o termo “índio” tem uma conotação ideológica muito forte e faz com que as pessoas atribuam aos sujeitos-indígenas características pejorativas como preguiçoso, selvagem, atrasado, canibal. Inclusive, a expressão popular “programa de índio”, comumente utilizada pelas pessoas em conversas informais, já remete a algo ruim, que deu errado. Segundo o referido autor, o termo “índio” pode ser também associado a características positivas, porém remetendo a uma imagem naturalizada - pela formação discursiva do romance de José de Alencar (Iracema) - como romantizada, tais como: pacífico, bonito, da floresta, inocente. Observamos que, de uma maneira ou de outra, o termo “índio” remete a um sujeito estereotipado, ou seja, à imagem do “índio” que habita o imaginário das pessoas.

Guerra e Costa (2010) corroboram o dizer de Munduruku (2015) ao afirmarem que quando se fala em índios, no Brasil, a memória discursiva evoca alguns aspectos que os caracterizam de forma emblemática: a questão da colonização, a associação das sociedades indígenas a sociedades primitivas, “sua inextrincável relação com a natureza, permeado de adornos e pinturas, bem como a condição de aldeados sempre remetida ao fator de isolamento e falta de civilidade” (GUERRA e COSTA, 2010, p.341). Conforme aponta Branco (2007), o referente não está em uma relação direta, fisiológica, com a nomeação. Ao contrário, este referente é construído discursivamente, o que significa compreender que o sentido de uma palavra não remete para a exterioridade mas, “designa uma construção de sentido para o sujeito que” a reproduz (BRANCO, 2007, p.93). Denominar significa, nesse contexto, “representar um dizer ideologicamente marcado”, produzindo sentidos que se organizam na ordem do discurso e que dizem “da natureza das relações de força (se de imposição, de silenciamento, de ruptura) em determinada formação social” (BRANCO, 2007, p.98 e 99).

Borges (2013), ao analisar as denominações atribuídas aos povos indígenas urbanos, destaca que cada povo indígena tem uma autodenominação em sua própria língua. Porém, na relação com a sociedade ocidental esses povos foram interpelados pela nomeação (índio, indígena) que lhes foi atribuída.

Dessa forma, os indígenas guarani-mbya, kiriris, mundurukus e kambebas não se autodenominam índios ou indígenas, mas interpelados pela nossa sociedade optam por utilizar a denominação ‘índio’ em detrimento da denominação ‘indígena’. Assim, optamos por utilizar esta mesma denominação ao nos referirmos ao sujeito de nossa pesquisa: o sujeito-indígena.

1.2 Sobre arquivo e memória

A noção de arquivo que circula nas condições de produção atuais ainda diz respeito à sua compreensão enquanto materialidade física, acervo de objetos, documentos, imagens e textos, agrupados e ordenados e que reclamam guarda, tratamento e disponibilização (PACÍFICO e ROMÃO, 2006). No entanto, no quadro teórico-metodológico da análise de discurso, o arquivo não se restringe ao conjunto de documentos que o constitui. Há um deslocamento de sentidos por meio do qual o arquivo é compreendido/analísado levando-se em conta não só o acervo em sua instância material, mas também a memória discursiva e a teoria do discurso (PÊCHEUX, 2014). Dessa forma, para Pêcheux (2014, p.61), o arquivo costuma ser “entendido em sentido amplo como campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”. Trata-se de passar da leitura literal, enquanto apreensão do documento, para a leitura interpretativa.

Segundo Guilhaumou e Maldidier (2014, p.175), o arquivo, em uma primeira leitura, funciona pela opacidade, o que significa dizer que não se trata de um simples documento, reflexo passivo de uma instituição, mas diz respeito a um lugar de leitura cuja análise permite trazer à tona “as estratégias discursivas que se desenrolam no acontecimento”, possibilitando evidenciar novos sentidos, quando no retorno a ele.

Ao problematizar a questão do trabalho de leitura do arquivo, Pêcheux (2014) aponta para uma divisão social do trabalho de leitura, que se dá entre a cultura literária e a cultura científica. Para o referido autor, essa divisão social se inscreve numa relação de dominação política. Ao interpretar, literatos e cientistas produzem atos políticos, seja sustentando ou afrontando o poder local, seja silenciando sentidos pelos gestos de leitura literal do arquivo. Em uma direção ou em outra, os sujeitos inseridos em ambas as culturas ignoram (ou recusam ou contornam) “o fato teórico que constitui a existência da língua como materialidade específica” (PÊCHEUX, 2014, p.64).

É a existência desta materialidade da língua na discursividade do arquivo que é urgente consagrar: o objetivo é o de desenvolver práticas diversificadas de trabalho sobre o arquivo textual”, fazendo valer (*grifo nosso*), “os interesses políticos, históricos e culturais levados pelas práticas de leitura de arquivo. (PÊCHEUX, 2014, p.67)

Nesse prisma, ler um arquivo, para Pêcheux (2015), é tomar a memória discursiva como ferramenta analítica para os estudos dos dizeres e sentidos do significante arquivo. No entanto, essa memória não pode ser traduzida como sinônimo de arquivos, museus, acervos, etc, posto que não é física nos planos material e institucional, mas é discursiva, isto é, entendida como um saber *sobre*, como uma superfície de sentidos já dados anteriormente e como condição para que a língua funcione e faça sentido.

Pêcheux (2015) explica que:

... a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (PÊCHEUX, 2015, p.46)

Assim, como afirma Pêcheux (2014), considerar a memória do dizer na leitura do arquivo é considerar as zonas da memória a que o sujeito de discurso teve acesso, os espaços de dizer a que ele já se submeteu anteriormente e, por fim, as regiões do já-lá às quais se filiou em outros momentos e nas quais buscou significar-se. Dessa forma, ler significa abrir-se à polemização das diversas leituras.

Orlandi (2003) toma a noção de memória tal qual postulada por Pêcheux (2015), mas propõe um deslocamento dessa noção ao pensar a memória, em sua relação com o discurso, como interdiscurso. O interdiscurso está no eixo da constituição, na perspectiva do dizível; diz respeito a um saber discursivo (memória discursiva) que retorna no dizer sob a forma de já-dito (pré-construído); “memória afetada pelo esquecimento” (ORLANDI, 2003, p.33). Para Orlandi (2003), todo dizer se encontra na convergência entre dois planos: o plano da constituição (memória, interdiscurso) e o plano da formulação (atualidade). É do jogo entre memória e atualidade que se produzem os sentidos.

De acordo com Pêcheux (1997, p.314), memória discursiva e interdiscurso não se tratam do mesmo conceito. Para o referido autor, o interdiscurso designa “o exterior específico de uma formação discursiva”, irrompendo “nesta formação discursiva para constituí-la em lugar de evidência discursiva”. Já a memória discursiva diz respeito a um acontecimento histórico, que pode ou não instaurar um acontecimento discursivo

(PÊCHEUX, 2002). Trata-se de um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos, de regularização (PÊCHEUX apud BRANCO, 2013, p.78), no qual os sentidos se produzem na tensão entre paráfrase (repetição) e polissemia (atualização, ruptura). A memória discursiva é o espaço não linear no qual as distintas formações discursivas são postas em jogo, ao passo que o interdiscurso se refere ao pré-construído no qual determinada formação discursiva se filia, ainda que essa filiação se dê de forma não representada para o sujeito de linguagem. Em nossa pesquisa, tomamos a compreensão das noções de interdiscurso e memória discursiva adotadas por Orlandi (2003) pois as compreendemos como da mesma ordem, visto que tratamos de um objeto discursivo.

Nesse sentido, mobilizamos os referidos pressupostos teórico-metodológicos (arquivo, memória discursiva e leitura) porque, ao tomarmos como material de leitura um *corpus* de arquivo constituído de documentos oficiais que tratam de políticas de línguas⁴, propomos um gesto de leitura, uma leitura interpretativa, que toma esse arquivo não como um simples documento, mas como objeto discursivo, textualidade que produz sentidos no embate entre paráfrase (repetição) e polissemia (atualização de sentidos) e que materializa as formações discursivas às quais tais políticas se filiam, os pré-construídos, os sentidos dominantes e aqueles apagados. Trata-se, como afirma Branco (2007), de trabalhar na produção dos sentidos naturalizados, naquilo que se tem como hegemônico, linear, completo, buscando compreender como foram construídos esses efeitos de sentido. Segundo Payer (2009), no campo da linguagem, a memória opera tanto sob a forma de evidência de sentidos, quanto sob suas falhas, contradições. Buscaremos, dessa forma, ao ler/interpretar os documentos que recortamos como material de análise, compreender o modo como os efeitos de sentidos são aí produzidos, considerando o domínio da ideologia, das formações imaginárias dos interlocutores e as condições de produção em que os recortes foram produzidos.

⁴ Denominamos os documentos oficiais de lei que tomamos como *corpus* como políticas de línguas, ao invés de políticas linguísticas. Destacamos a importância dos estudos de Calvet (2007) acerca da noção de políticas linguísticas, mas ancorados em Orlandi (2007a), compreendemos que os dois termos não produzem o mesmo sentido. Segundo a referida autora (ORLANDI, 2007a, p.7), quando se fala em política linguística, pensa-se nos sentidos como se fossem inerentes às línguas e suas teorias. A língua é compreendida como um instrumento manipulável, que pode ser organizado em função de sua escrita e das práticas escolares. Quando se fala em política de línguas, ao contrário, “damos à língua um sentido político necessário” (ORLANDI, 2007a, p.8). Isso significa compreender a língua como afetada e constituída pelo político, como “corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos na sua vida social e histórica” (ORLANDI, 2007a, p.8)

1.3 Documentos oficiais: condições de produção e efeitos de sentido

Retomando o objetivo principal de nossa pesquisa que é compreender como se dá o processo de subjetivação do sujeito-indígena no entremeio das línguas que o constitui, vamos apresentar os documentos oficiais que legislam acerca deste sujeito. No entanto, destacaremos as formulações que dizem sobre a língua (a língua portuguesa/língua nacional e a língua materna/língua indígena) para, assim, analisarmos os sentidos produzidos pelas políticas de línguas voltadas para o sujeito-indígena. Ao trazer os recortes dessas formulações, buscaremos também situar suas condições de produção, de modo a compreender as formações discursivas e ideológicas às quais os referidos arquivos se filiam.

Ancorados em Orlandi (1984), tomamos as formulações que recortamos dos documentos de lei como unidades discursivas. “Por unidades discursivas entendemos fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação. Assim, um recorte é um fragmento da situação discursiva” (ORLANDI, 1984, p.14). Não se trata, dessa forma, de um segmento ou uma frase, mas diz respeito a um fragmento de texto, uma unidade discursiva não linear, cuja análise não se faz mecanicamente, “já que não há uma passagem automática entre as unidades (os recortes) e o todo que elas constituem” (o texto). Segundo Orlandi (1984), a ideia de recorte remete à polissemia, enquanto o segmento remete à informação. Por ser da ordem da polissemia, o recorte não é mensurável, nem linear e é feito na/pela situação de interlocução, cujo contexto é o da ideologia. Além disso, o princípio que norteia o trabalho do analista ao efetuar os recortes pode variar considerando-se “os tipos de discurso, a configuração das condições de produção e mesmo o objetivo e o alcance da análise” (ORLANDI, 1984, p.14).

De acordo com Orlandi (2003, p.15), as condições de produção se referem aos sujeitos, à situação e a memória, esta tomada como parte da produção do discurso. Para a referida autora, “como nascemos sempre num determinado contexto real e concreto, já estamos, somente por isso, comprometidos com ele, isto é, com o mundo no qual temos que viver”. Dessa forma, pensar na noção de sujeito e situação de enunciação é pensar em condições de produção do discurso. Trata-se de considerar o sujeito enquanto perpassado e constituído pela língua e pela ideologia, em sua forma-sujeito histórica, que resulta na sua ilusão como origem e na ilusão referencial (ORLANDI, 2017, p.27).

Assim, considerando as condições de produção, tomamos como material de leitura oito documentos de lei, a saber: Constituição Federal de 1988; Decreto Presidencial nº 26, de

04 de fevereiro de 1991; Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, de 1996; Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, de 1996; Parecer CNE/CEB nº 14, de 14 de setembro de 1999; Resolução CNE/CEB nº 03, de 10 de novembro de 1999; Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001; Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.

A leitura/análise dos documentos supracitados foi feita seguindo uma ordem cronológica de promulgação dessas leis. Durante a leitura do referido *corpus* de arquivo, buscamos recortar os dizeres que tratam, especificamente, do ensino de línguas no âmbito da educação escolar indígena, de modo a identificar as concepções de língua que embasam tais documentos, bem como a posição que as línguas materna e oficial/nacional ocupam nos documentos analisados. Além disso, buscamos compreender como a concepção de língua tomada pelo Estado afeta na constituição do sujeito-indígena.

1.3.1 Constituição Federal de 1988

A Constituição Federal que está em vigor atualmente é a sétima na história do Brasil e foi promulgada em 5 de outubro de 1988. O texto do referido documento marcou o processo de redemocratização após o período de regime militar (1964 a 1985). Segundo informações veiculadas no site do Planalto⁵, a Constituição de 1988 foi elaborada pelo Congresso Constituinte, composto por deputados e senadores eleitos em 1986 e empossados em 1987. O trabalho foi concluído no período de 1 ano e 8 meses e trouxe avanços na área da saúde, nos direitos para as crianças e adolescentes, na instituição do novo código civil. Além disso, foi o primeiro documento do governo federal brasileiro a reconhecer sua sociedade como pluricultural e a legislar sobre as populações indígenas, no intuito de protegê-las, distanciando-se (ainda que imaginariamente) da postura integracionista que sempre almejou incorporar e assimilar os sujeitos-indígenas à comunidade nacional, já que eles eram considerados um grupo étnico fadado ao desaparecimento, em vias de extinção.

⁵ Informações retiradas do site: <http://www2.planalto.gov.br/conheca-a-presidencia/acervo/constituicao-federal>
Acesso em 30/04/2019

No artigo 210 (recorte discursivo 1 – RD 1) (Título VIII – Da Ordem Social, Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto), Seção I – Da Educação) do referido documento, há a seguinte formulação acerca do ensino fundamental:

RD1: O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas (grifo nosso) e processos próprios de aprendizagem.

Observa-se que, apesar de se tratar de uma política de preservação linguística, o artigo 210 não possibilita às escolas indígenas o uso exclusivo da língua materna das comunidades indígenas para ministrar o ensino fundamental. Há a possibilidade de uma proposta bilíngue, por meio da qual língua portuguesa e língua materna indígena⁶ podem ser ensinadas/aprendidas/sistematizadas no ensino fundamental. A língua nacional (língua portuguesa) não pode ser silenciada em detrimento da língua materna, mas ambas podem coexistir no mesmo espaço: na escola.

Julgamos importante, neste momento, explicitar o que entendemos - ancorados na perspectiva discursiva - por língua materna, língua nacional e língua oficial, pois, muitas vezes, não se percebe as especificidades desses diferentes estatutos de línguas e seus efeitos no ensino e nas práticas sociais.

Segundo Guimarães (2005, p.22), a língua materna é aquela “que se representa como primeira para seus falantes”. Ela é falada pelo sujeito desde seu nascimento, constituindo-o através das práticas de linguagem. É pela língua materna que o sujeito se relaciona com o mundo social e constitui seu imaginário linguístico (BRANCO, 2007). Dessa forma, como afirma Pereira de Castro (1998, p.251), o processo de aquisição da língua materna diz respeito a um “percurso singular de uma criança na sua relação com a linguagem”. Esta singularidade está relacionada à incorporação dos significantes do adulto, por meio da repetição de enunciados e argumentos e, também, pelo trabalho da criança com/na língua, pelos sentidos que ela produz na e pela língua ao repetir e ressignificar os dizeres dos adultos. Trata-se de uma experiência inaugural e definitiva, por meio da qual a criança se torna um ser de linguagem, ou seja, passa a significar e a ser significada pela linguagem, sendo marcada pela

⁶ Utilizamos o referente ‘língua materna indígena’ no singular, mas destacamos o fato de que não se trata de uma única língua, mas que são muitas as línguas indígenas praticadas no território brasileiro.

ordem dessa língua, na posição de um ser falante, que enuncia e é, ao mesmo tempo, falado por essa linguagem. Nesse sentido, conforme a autora, por se tratar de uma “experiência estruturante e única”, a língua materna é inesquecível, “não silenciável, mesmo quando a julgamos perdida, esquecida, mesmo, enfim, quando não podemos mais reconhecê-la na superfície da fala” (PEREIRA DE CASTRO, 1998, p.255)

Para Branco (2013, p.245), a língua materna “pode ser qualquer língua e sua materialidade não pode ser determinada a priori”. Segundo Payer (2009, p.6), a língua materna é uma dimensão da ordem da memória discursiva e envolve não somente a função estruturante do sujeito, mas a intensidade do que se diz e se sabe, “dos afetos que inundam a língua e o mundo”.

Com relação à língua nacional, Guimarães (2005) explica que ela é aquela que caracteriza um povo e estabelece com seus falantes uma relação de pertença a este povo. De acordo com Di Renzo (2005), a língua nacional tem duas funções. De um lado, ela atua no processo de uniformização da diversidade linguística de um país; de outro, ela encarna a nação, assegurando a perpetuação do patrimônio e da identidade cultural desta nação. A língua nacional é aquela que deve ser compreendida e utilizada por todos os cidadãos de maneira bem-sucedida.

Já a língua oficial, segundo Guimarães (2005, p.22), é a língua de um Estado, “obrigatória nas ações formais do Estado, nos seus atos legais”. Branco (2013, p.243) explica que a língua oficial é a língua dos “aparelhos burocrático, diplomático, jurídico, administrativo, científico, educacional” do Estado; uma língua gramatizada que representa o Estado Nacional e funciona numa relação de constitutividade com ele. Assim, a língua oficial pode ser também a língua nacional de um país, mas não necessariamente o é. Segundo Branco (2013), num país podem ser praticadas muitas línguas nacionais, como acontece em Moçambique, Angola, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe. Porém, a relação dos sujeitos que praticam essas diversas línguas nacionais com o Estado deve ser feita pela via da língua oficial.

No Brasil, a língua portuguesa⁷ é a língua nacional e oficial. É aquela que está institucionalizada, gramatizada, que é dita no âmbito da escola, da mídia, nas ações políticas e

⁷ Conforme apontamos na introdução de nosso trabalho, no Brasil são faladas diversas línguas: portuguesas, indígenas, brasileiras. No entanto, aqui nos remeteremos à língua portuguesa no singular, porque tratamos dela enquanto língua nacional/oficial, na univocidade que essa posição política lhe sugere, ainda que se trate de um efeito imaginário e que ela não seja, de fato, a única língua portuguesa praticada no Brasil, ainda que se trate de um português brasileiro e, por isso, língua(s) brasileira(s) e não a língua portuguesa europeia, disseminada no

administrativas do Estado. A língua portuguesa é a que foi imposta aos brasileiros por questões de poder e interesses de ordem política e econômica. É por meio dela que o Brasil é projetado em âmbito nacional e internacional. É ela quem dá visibilidade ao país. Estabelece-se, deste modo, e considerando estes fatos, “uma relação direta e paradoxal entre norma linguística e nacionalidade”, ou seja, quanto mais de acordo com as normas gramaticais da língua portuguesa, mais brasileiro (GALLO, 1996. p.101).

Guimarães (2005) enfatiza que é no espaço de enunciação que as línguas são distribuídas em relação. Enquanto língua materna e língua nacional tratam de relações cotidianas entre falantes; língua nacional e língua oficial tratam de relações imaginárias (ideológicas) e institucionais. O modo como as línguas são distribuídas para os falantes é sempre desigual por ser o espaço da enunciação um espaço político. Di Renzo (2005, p.53) ressalta que todo princípio de nacionalidade nada mais é do que “uma forma ético-política que seduz, por um lado, e mascara, por outro, as relações de força econômico-militares na constituição de um Estado”.

Retomando o RD1, retirado do artigo 210 da Constituição Federal (“*assegurada às comunidades indígenas também (grifo nosso) a utilização de suas línguas maternas*”), vemos, então, esse funcionamento das línguas postas em relação, conforme apontado por Guimarães (2005). Há o espaço para a língua materna na escola indígena⁸, mas ela deve ser ensinada paralelamente à língua nacional, que neste caso parece coincidir com a língua oficial. O emprego do termo ‘também’, no trecho destacado, é significativo, pois aponta que a língua materna do indígena seria adicional ao uso da língua nacional e oficial, e não o ponto de partida de suas práticas. Daí a proposta do bilinguismo como espaço possível para a coexistência e aprendizagem de ambas as línguas. Porém, como afirma Payer (2007), a língua nacional/língua oficial e a língua materna não são da mesma ordem, nem em termos de materialidade, nem em termos de estatuto na prática de linguagem, nem em termos de historicidade das línguas para o espaço da nação, para o espaço do sujeito-indígena e para a constituição desse sujeito. Dessa forma, transitar do estatuto de língua materna para o de língua nacional/oficial exige do sujeito uma mudança de estrutura de língua e uma mudança

período da colonização. Utilizaremos o referente ‘língua portuguesa’ no singular, mas atentos para a (co)existência de outras línguas no território brasileiro.

⁸ Segundo Parecer 14/99 (p.10) a escola indígena “é o estabelecimento de ensino, localizado no interior das terras indígenas, voltado para o atendimento das necessidades expressas pelas comunidades indígenas”

de posição subjetiva, se pensarmos na relação linguagem, subjetividade e identidade. Nesse sentido, o trabalho paralelo com as duas línguas se constitui num processo de identificação por parte do sujeito-indígena, numa relação de captura ou identificação, de resistência ou confronto e diz de um processo complexo, não contemplado pelas políticas de línguas ao utilizar a denominação “bilinguismo”.

As formulações do artigo 215 (RD2 e RD3) (Título VIII – Da Ordem Social, Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto), Seção II – Da Cultura), que trata da cultura, confirma este dever protecionista da União e do Estado:

RD2: O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

RD3: 1.O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas (grifo nosso) e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

As formulações recortadas do parágrafo 215 nos permitem compreender a posição (política) do Estado enquanto aquele que assegura direitos e protege o povo, e a posição do povo indígena como povo minoritário que, por não caber no “todos” aos quais o Estado garantirá o exercício dos direitos culturais, precisou ser especificado no parágrafo abaixo, como não parte deste todo, como a parte do grupo de cidadãos brasileiros, como parte de um grupo em processo civilizatório.

Borges (2013) destaca que o significante ‘proteger’ produz o sentido de um serviço administrativo da União, um produto. Diz de uma proteção que ampara um indígena genérico, com relativa incapacidade jurídica. Como aponta a autora, a nominalização ‘proteger’ implica uma prática linguística que mascara as relações de poder que perpassam os textos de lei e fundamenta a tutela aos indígenas sob uma suposta incapacidade. Além disso, é interessante observar que já há uma distinção e distanciamento posto entre as culturas populares e as indígenas, como se a cultura indígena não fizesse parte das culturas populares.

Por fim, no artigo 231(RD4) (Título VIII – Da Ordem Social, Capítulo VII – Dos índios), há outra formulação que atesta o dever protecionista da União e que remete à língua indígena. Eis a formulação:

RD4: São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas (grifo nosso), crenças e tradições, e os direitos originários

sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Pelo dizer supracitado compreendemos a posição (política) da União, cuja atribuição, dentre outras tantas, está em demarcar e proteger as terras indígenas. Esta mesma União enfatiza que tem conhecimento e faz respeitar, dentre outros, as línguas indígenas. Chamamos a atenção, também, para o uso do termo “reconhecidos” no RD4. Os indígenas têm direitos, desde que esses direitos sejam reconhecidos e demarcados pela União, pelo Estado e suas instituições. Como se para usufruir daquilo que lhes é de direito, os indígenas precisassem ser autorizados a fazê-lo, recebessem a permissão para habitar o território brasileiro, manter seus costumes e falar sua língua. Vemos, então, que se é necessário reconhecimento e autorização para se gozar um direito, o indígena não é significado pela União, o Estado e suas instituições como sujeito brasileiro.

Santos e Silva (2011), ao analisar, também, o artigo 231 (RD4) da Constituição Federal, destacam o fato de que o direito à palavra e a língua é afirmado diferentemente ao indígena em relação aos demais cidadãos brasileiros. Nesse sentido, o indígena é apresentado como diferente do brasileiro. Reconhece-se a língua indígena mas ela não é a língua nacional do Estado, a língua do cidadão brasileiro. Assim, “a inclusão, por se formular em separado, continua significando fora” (SANTOS e SILVA, 2011). Dessa forma, o indígena não existe sem a relação com o Estado. É somente na relação com o Estado que o sujeito-indígena se constitui sujeito-de-direito, sujeito jurídico.

Orlandi (2002) explica que o sujeito jurídico é constituído por um equívoco. De um lado, afetado pela língua e pela ideologia, ele é interpelado de indivíduo a sujeito, em sua forma sujeito-histórica – o sujeito capitalista – que produz sentidos na ilusão de autonomia, liberdade e unicidade, como origem de si mesmo. De outro lado, esse mesmo sujeito é individualizado pelo Estado, o que o torna responsável por si próprio e por seu dizer. A individualização dessa forma-sujeito pelo Estado se dá por meio de suas instituições, sendo a escola uma delas. Dessa forma, Orlandi (2007b) afirma que o processo de subjetivação do indivíduo se assenta no desconhecimento de um duplo movimento. O sujeito jurídico é um sujeito dividido, cujo funcionamento nas leis lhe prevê direitos e deveres tendo, assim, o controle de suas vontades, intenções e de seu dizer mas, ao mesmo tempo, produz sentidos pelo funcionamento de uma memória de dizer à qual ele não tem acesso sendo, dessa forma, determinado pela sociedade e pela história. Para a autora, nesse duplo movimento “há o

caráter irreversível do assujeitamento e a possível resistência do sujeito aos modos pelos quais o Estado o individualiza” (Orlandi, 2002, p.72). O sujeito-indígena-de-direitos é uma construção social/histórica do século XX, mais especificamente, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. O discurso dos direitos dos indígenas sustenta-se no discurso dos direitos humanos o que, conforme Baalbaki (2013, p.177), “se funda no discurso da pretensa igualdade (que de fato, apaga as diferenças)”.

1.3.2 Decreto Presidencial nº 26, de 04 de fevereiro de 1991 – Dispõe sobre a educação indígena no Brasil

Ao refletirmos sobre as questões que envolvem a constituição do sujeito-indígena, considerando sua constituição na e pela língua, isto é, sua posição como sujeito de linguagem, trazemos para o diálogo as políticas voltadas para as populações indígenas, especialmente aquelas que se referem à educação escolar indígena e às políticas de línguas. Nesse sentido, julgamos importante e necessário destacar que até 1990 a educação escolar indígena era de competência da Fundação Nacional do Índio (FUNAI)⁹. A partir de 1991, o então presidente do Brasil – Fernando Collor – homologou o decreto que transfere da FUNAI para o Ministério da Educação (MEC) a competência para coordenar as ações referentes à educação escolar indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino. O referido documento enfatiza, também, que a execução dessas ações definidas pelo MEC, em articulação com a FUNAI, ficará a cargo das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios.

A FUNAI é o órgão indigenista oficial do Brasil. Ela foi criada em 1967 – por meio da lei nº 5.371 – e está vinculada ao Ministério da Justiça. Sua missão institucional é proteger e promover os direitos dos povos indígenas no Brasil. Atualmente, ela trata da delimitação, demarcação, regularização, monitoramento e fiscalização das terras indígenas. O fato do governo federal ter confiado ao MEC a responsabilidade pela educação escolar indígena significa e afeta o modo como tal modalidade de educação é compreendida pelo governo federal, pelo Estado. Ao deixar de ser uma competência da FUNAI, a educação escolar

⁹ Informações retiradas do site oficial da FUNAI: <http://www.funai.gov.br/index.php/a-funai>. Acesso em 13 de maio de 2019.

indígena passa do estatuto de específica (particular) ao estatuto de generalizada (universal). Sabemos que a educação escolar indígena no Brasil consiste de um tema que, por si só já apresenta dimensões gerais e particulares porque, ao tratar da educação básica, envolve procedimentos concernentes à administração e regulação da educação básica como um todo, mas tratando-se de condições de produção específicas apresenta, ao mesmo tempo, aspectos particulares.

Atribuir a competência da educação escolar indígena ao MEC, a priori, parece um gesto inclusivo, que coloca a educação básica - direito de todos - em posição de igualdade para todos. No entanto, como apontamos anteriormente, o ensino da/na escola indígena tem suas especificidades e diferenças que, embora tenham sido mencionadas nos documentos de lei que norteiam a educação básica, não são necessariamente postos em prática nas escolas indígenas, o que poderia acontecer, de fato, se a incumbência da escola indígena ainda fosse da FUNAI, um órgão que cuida especificamente das pautas indígenas. Os documentos de lei poderiam nortear a educação brasileira como um todo, mas a FUNAI ficaria incumbida de adaptar o que está previsto em tais documentos à realidade das populações indígenas, de modo que a educação básica fizesse mais sentido nesses contextos.

1.3.3 Declaração Universal dos Direitos Linguísticos

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos foi assinada por instituições e organizações não governamentais, em Barcelona-Espanha, no dia 09 de junho de 1996. O referido documento proclama a igualdade de direitos linguísticos entre línguas oficiais, não-oficiais, nacionais, regionais, locais, majoritárias e minoritárias, considerando inseparáveis e interdependentes as dimensões coletiva e individual dos direitos linguísticos.

Trata-se de um documento que destaca a necessidade de se corrigirem os desequilíbrios linguísticos de forma a se assegurarem o respeito e o pleno desenvolvimento de todas as línguas (ainda que imaginariamente) como fator de convivência social.

O texto do documento pontua que:

RD5: ... a maioria das línguas ameaçadas do mundo pertencem a comunidades não soberanas e que dois dos principais fatores que impedem o desenvolvimento destas línguas e aceleram o processo de substituição linguística são a ausência de autogoverno e a política de

Estados que impõem a sua estrutura político-administrativa e a sua língua (p.2);

RD6: ... a invasão, a colonização e a ocupação, assim como outros casos de subordinação política, econômica ou social, implicam frequentemente a imposição direta de uma língua estrangeira ou a distorção da percepção do valor das línguas e o aparecimento de atitudes linguísticas hierarquizantes que afetam a lealdade linguística dos falantes (p.2);

RD7: ... os diversos fatores de natureza extralinguística (políticos, territoriais, históricos, demográficos, econômicos, socioculturais, sociolinguísticos e relacionados com comportamentos coletivos) geram problemas que provocam o desaparecimento, a marginalização e a degradação de numerosas línguas (p.2).

Observamos, pelos sentidos que os dizeres supracitados produzem, que se trata de um gesto de interpretação acerca das línguas – tidas como minoritárias – e dos processos de manutenção ou desaparecimento dessas línguas. Um gesto de interpretação que resultou em um documento oficial, legitimado pela UNESCO. Há o reconhecimento da influência de fatores exteriores, especialmente de ordem política, no processo de desaparecimento, marginalização ou degradação das línguas.

A nosso ver, trata-se, a priori, de um documento que representa um ideal a ser alcançado, que considera a “tendência secular e unificadora da maioria dos Estados para reduzir a diversidade linguística” (p.3) e a situação de cada língua como “resultado da confluência e da interação” (p.3) de diversos fatores, sendo eles: “político-jurídicos; ideológicos e históricos; demográficos e territoriais; econômicos e sociais; culturais; linguísticos e sociolinguísticos; interlinguísticos; e, finalmente, subjetivos” (p.3) Ao incluir, além dos fatores externos, as questões de ordem subjetiva, a relação do sujeito com sua língua materna ou com a língua nacional/oficial/estrangeira também é considerada e colocada como fator que afeta no processo de manutenção/desaparecimento de uma língua.

O texto do documento imprime uma discursividade e aponta como “direitos individuais inalienáveis” (p.5) das pessoas e dos grupos linguísticos:

RD8: O direito a ser reconhecido como membro de uma comunidade linguística; (p.5)

RD9: O direito ao uso do próprio nome; (p.5)

RD10: O direito ao ensino da própria língua e da própria cultura; (p.5)

RD11: O direito a uma presença equitativa da língua e da cultura do grupo nos meios de comunicação; (p.5)

RD12: O direito a serem atendidos na sua língua nos organismos oficiais e nas relações socioeconômicas. (p.5)

Vemos funcionando nesse documento - de abrangência global, formulado em âmbito internacional e intitulado como “declaração universal” - uma política que se diz inclusiva e reconhece aos falantes de uma determinada língua vários direitos no que se refere ao uso e ensino da língua materna. No entanto, o referido documento não produz efeito na prática social.

Destacamos, o modo como as leis produzem efeitos no imaginário das pessoas considerando, especificamente aqui, os sujeitos-brasileiros. Há questões histórico-ideológico-culturais em torno dos documentos oficiais, que os colocam como o meio necessário para o funcionamento da sociedade, como se a existência de uma lei já pressupusesse a sua execução. Na verdade, as leis funcionam como ideal a ser alcançado e temos visto que, na prática, há muito que ser feito para que os dizeres nelas formulados produzam, de fato, efeito no social. Como analistas de discurso interessados em compreender o funcionamento das políticas de línguas voltadas para o ensino das línguas indígenas e, ao compreender esse funcionamento, identificar quem é o sujeito-indígena, julgamos importante desconstruir essa compreensão de que “virou lei, funciona ou fez-se cumprir”.

Conforme apontamos acima, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos é um documento que representa um ideal (inalcançável) a ser seguido, sem efeitos na prática social. Para ilustrar essa nossa compreensão, citamos o exemplo do líder indígena Ninawa Inu Bakê Huni Kui que, em um documentário produzido pela emissora Futura, conta de sua luta jurídica para ter o seu nome de origem no registro civil. Segundo Ninawa (2019), ele foi registrado com o nome de José Armélio Alberto Nunes. Os sobrenomes “Alberto” e “Nunes” são sobrenomes de seringalistas que foram agregados ao nome que ele recebeu. Ninawa narra que após ter ganho a causa na Justiça e ter sido reconhecido judicialmente por seu nome de origem, ele renasceu. Ele afirma que na cultura indígena o nome tem muita importância, pois diz sobre quem o sujeito-indígena será, ou seja, sobre qual será sua função naquela comunidade. Ninawa significa “pai da mata” e implica a missão de defender a natureza.

Nimawa é da origem Huni Kui e reside na Aldeia Pinuya, em Rio Branco-Acre. Conforme apontamos, há uma lacuna entre o que se formula na lei (aqui, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos – “o direito ao uso do próprio nome”, conforme fora supracitado) e o que acontece de fato, em termos de práticas discursivo-sociais.

Rodríguez-Alcalá (2010), ao analisar alguns documentos que dispõem sobre políticas de línguas, toma como *corpus*, também, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Para a referida autora, há um grande equívoco nessa política. Ao propor que os falantes das línguas minoritárias tenham o direito de utilizar sua língua materna no espaço público e no privado, instaura-se a exigência de igualdade jurídica e a necessidade de oficialização destas línguas no âmbito nacional. Trata-se de uma proposição cujo funcionando se dá na ordem do impossível, uma vez que “não existe a possibilidade de fazer coincidir a unidade (política) do Estado com a diversidade (linguístico-cultural) das sociedades dentro de seu território, pois estas relações são contraditórias e estão sempre em movimento e transformação” (RODRÍGUEZ-ALCALÁ, 2010, p.147). Há um equívoco que se produz na/pela língua e que aponta para uma contradição discursiva pois, ao propor, “em nome da diversidade, a integração de todas as comunidades linguísticas, de relações iguais de todas suas línguas e culturas” e, ao mesmo tempo, prever direitos para comunidades linguísticas e não para grupos linguísticos, o documento, que parece instituir uma política inclusiva, produz exclusões, já que os que não pertencem a uma determinada comunidade – que pertencem a um grupo linguístico - não estão legalmente amparados.

Além disso, como destaca Rodríguez-Alcalá (2010, p.129), é preciso levar em consideração qual a natureza do vínculo social, ou seja: “o que faz de um grupo um grupo?” Quais as características de uma comunidade? Por que chamamos de comunidade e não sociedade?

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos entende por comunidade e por grupo:

RD13: Esta Declaração entende por comunidade linguística toda a sociedade humana que, radicada historicamente num determinado espaço territorial, reconhecido ou não, se identifica como povo e desenvolveu uma língua comum como meio de comunicação natural e de coesão cultural entre os seus membros. A denominação língua própria de um território refere-se ao idioma da comunidade historicamente estabelecida neste espaço. (p.3)

RD14: Esta declaração considera como grupo linguístico toda a colectividade humana que partilhe uma mesma língua e esteja radicada no espaço territorial de outra comunidade linguística, mas não possua antecedentes históricos equivalentes, como é o caso dos imigrantes, dos refugiados, dos deportados, ou dos membros das diásporas (p.3)

A compreensão de comunidade e de grupo na qual o discurso da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos se filia é ancorada em uma visão etnicista, cuja base é a cultura. Assim, o que determina o pertencimento a uma comunidade ou grupo é a origem comum a todos os seus membros, a partilha da mesma herança cultural, da mesma língua (tida como aspecto cultural) e uma afinidade natural (um vínculo), definido como consenso etnocultural.

Segundo Rodríguez-Alcalá (2010, p.128), as políticas de línguas que são propostas, em âmbito nacional ou mundial, se apóiam em uma “visão cultural do vínculo social, em que a cultura é definida da perspectiva da etnicidade”. A respeito do que compreende por etnicidade, Rodríguez-Alcalá (2010, p.129) afirma que esse se trata de um conceito que traz em seu bojo a ideia da diferença e que se situa dentro de um escopo filosófico maior no qual se questiona a relação entre o *uno* e o *múltiplo*, o *universal* e o *particular*. Essas diferenças possuem um carácter irreduzível e dizem respeito a modos particulares de se compreender a realidade, o que é inerente ao ser humano. Se as diferenças são da ordem da particularidade, o relativismo com o qual o ser humano interage com o mundo, considerando sua cultura, é da ordem da universalidade. Nesse sentido, como aponta Rodríguez-Alcalá (2010, p.129) “é essa visão relativista, particularista, que sustenta a formulação do conceito de etnicidade”.

Da perspectiva da etnicidade constrói-se, então, uma concepção de consenso social, embasado na compreensão de tradição e origem comum. Segundo Clastres (1979, p.15), as implicações do etnocentrismo trazem grandes consequências, pois impedem que as diferenças subsistam por si, cada uma em sua neutralidade, ao propor compreendê-las “como diferenças determinadas a partir do que lhe é mais familiar, o poder tal como é experimentado e pensado na cultura do Ocidente”. Essa visão consensual – familiar, tradicional, comum -, como aponta Rodríguez-Alcalá (2010, p.141), produz um efeito de exclusão pois, ao fundar o vínculo comunitário no passado, não integra novos membros. Além disso, ainda que as concepções modernas de etnicidade situem a questão da origem comum não em um dado real, mas em um dado fictício (a ser construído e em transformação), o efeito de exclusão ainda se mantém, pois: quem institui os valores característicos de um grupo? Quem avalia ou nega o

pertencimento de membros a esse grupo? “Quem avalia quem é um brasileiro “autêntico” e quem não o é?”

É preciso problematizar o que se está posto como ideal e coerente, “reconhecendo as relações de força contraditórias que sempre definirão o “nós”” (RODRÍGUEZ-ALCALÁ, 2010, p.141). Faz-se necessário, ainda, compreender o funcionamento político que perpassa a compreensão de cultura na sociedade atual, atentando para as contradições que se dão no interior das políticas de línguas. De acordo com Santos e Silva (2011), o “político tem a ver com a administração da diversidade sob a forma aparente da unidade”; ora é determinado pelo esquecimento, ora pelo impedimento, por divisão ou direção, confronto ou apagamento, interdição, negação, dominação. Seja qual for seu funcionamento, o que se constata, conforme Santos e Silva (2011), é que o político constitui o funcionamento das línguas, do simbólico sendo, dessa forma, incontornável. Ao tentar afirmar o pertencimento dos não-incluídos, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos produz apagamentos, silenciamentos e interdições, deixando transparecer o modo de funcionamento do político que constitui a língua e os sentidos. Santos e Silva (2011, p.24) destacam que na educação escolar indígena é imprescindível que as diferenças sejam assumidas como diferenças e não como desigualdades, isso significa não hierarquizar as diferenças “porque a referência para a hierarquização é cultural e nela exercemos nosso etnocentrismo”.

Quanto ao nosso problema de pesquisa (a saber: compreender como se dá o processo de subjetivação do sujeito-indígena no entremeio das línguas que o constitui), retomamos os questionamentos propostos por Rodríguez-Alcalá (2010) e perguntamos: quem avalia se um sujeito pode ou não ser considerado indígena? O que é ser sujeito-indígena? Como o sujeito-indígena é significado nas políticas de línguas?

1.3.4 Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi aprovada pelo Congresso Nacional em 17 de dezembro de 1996 e promulgada no dia 20 de dezembro daquele ano. Ela fixa as diretrizes e as bases sob as quais devem ocorrer a estruturação e o funcionamento do sistema de ensino brasileiro no que tange à sua organização administrativa, pedagógica e curricular. A LDB substituiu a Lei nº 5.692 de 1971 e dispositivos da Lei nº 4.092 de 1961, que tratavam da educação e foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a

referir-se, explicitamente, à educação escolar indígena. Isso ocorre em quatro de seus artigos: 26, 32, 78 e 79. Os artigos 26 e 32 compõem o capítulo que trata da Educação Básica e os artigos 78 e 79 fazem parte do título VIII, das Disposições Gerais.

O artigo 26, que trata em seu caput da base comum nacional dos currículos do ensino fundamental e médio, determina que o ensino da História do Brasil deve considerar as diferentes culturas e etnias que contribuíram para a formação do povo brasileiro, dentre elas as matrizes indígenas:

RD15: O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e européia (Artigo 26, parágrafo 4º, p.14)

Trata-se de uma formulação aparentemente inclusiva – porque escrita (legitimada), mas não necessariamente concretizada/em funcionamento no âmbito escolar - que considera as diferenças étnicas que constituem a sociedade brasileira e atesta a importância da escola trabalhar essas questões com os alunos.

No artigo 32, reproduz-se o direito inscrito no capítulo 210 da Constituição Federal de que o ensino regular para as populações indígenas deve ser ministrado não só na língua portuguesa, mas que devem ser garantidas a estas populações, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem:

RD16: O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (Artigo 32, parágrafo 3º, p.17)

O discurso da Constituição Federal se repete no referido artigo da LDB e produz o mesmo sentido (paráfrase) e, ao mesmo tempo, um sentido novo (polissemia). Paráfrase porque se trata do mesmo texto da Constituição Federal, traz os mesmos dizeres, os mesmos direitos. Polissêmico porque, ao circular em outro documento de lei e sob outras condições de produção, atualiza sentidos, produzindo uma (re)afirmação do que foi anteriormente formulado, enfatizando um sentido considerado importante e (necessário) de ser retomado. Além disso, identificamos no texto da LDB (mais especificamente, no artigo 32) uma contradição discursiva que desestabiliza os sentidos de igualdade e liberdade. No referido RD (RD16), a lei parece assegurar aos sujeitos-indígenas “a utilização de suas línguas maternas”. No entanto, o documento não menciona como esse direito será assegurado. Trata-se, dessa

forma, de uma política que é, em sua essência, contraditória em sua superficialidade e falta de endereçamento a questões que são constitutivas da identidade indígena. Além disso, como afirmam Santos e Silva (2011), no RD16 há uma enunciação universal cujo efeito produzido é o de segurança, proteção, garantia e reconhecimento das línguas indígenas. No entanto, nessa enunciação universal o político funciona como apagamento, ao silenciar as relações históricas e políticas existentes entre as línguas indígena e portuguesa e seus falantes. No dizer de RD16, o espaço de enunciação, de divisão entre as línguas é tratado não como sendo algo normativo e desigual, mas como uma questão de diversidade, multilinguismo, multiculturalismo, ou seja, da ordem de algo que estabelece uma relação de harmonia entre as línguas, produzindo um efeito de “consenso no litígio” (SANTOS e SILVA, 2011, p.289).

As formulações dos artigos 78 e 79 estabelecem os procedimentos a serem adotados pelo Estado para cumprir com sua obrigação de oferecer aos povos indígenas uma educação escolar bilíngue e intercultural. Eles tratam, portanto, de programas de ensino e pesquisa, de formação de pessoal especializado e específico, de currículos e materiais didáticos específicos e diferenciados:

RD17: O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências (Artigo 78, inciso I, p.31)

RD18: A União apoiará técnica e financeiramente (*grifos nossos*) os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. (Artigo 79, p. 31)

RD19: Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena. (Artigo 79, parágrafo 2º, inciso I, p. 31)

Os recortes discursivos supracitados (RD17, RD18 e RD19) nos permitem compreender que, pelo viés da União/do Estado, a educação escolar indígena deverá ter um tratamento diferenciado das demais escolas dos sistemas de ensino, o que é enfatizado pela

prática do bilinguismo e da interculturalidade. Ao compreender a educação escolar indígena desse lugar – do espaço da diferença – a União/o Estado compreende, também, os sujeitos indígenas como diferentes, diferentes dos não indígenas, diferentes do cidadão brasileiro e, por isso, não brasileiros, habitantes no mesmo território, mas distintos em sua constituição, necessitando, para isso, de gozarem de direitos específicos previstos em lei. Ao formular os textos legislativos e prever objetivos específicos para a educação escolar indígena, a União/o Estado reconhece a existência dos sujeitos-indígenas em seu território, mas distancia-se deles ao tomar o que lhes pertence como sendo de um outro; um outro que não é ele mesmo; que não é significado como nação. Em RD17 lemos o que a legislação prevê como objetivos: “proporcionar aos índios” (que não somos nós), “suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas” (e não as nossas), “a reafirmação de suas identidades étnicas” (e não das nossas), e “a valorização de suas línguas e ciências” (já que a valorização à nossa língua (a língua portuguesa) e nossas ciências já estão pressupostas, por sermos nós, e não eles, nação brasileira, brasileiros). Os modalizadores discursivos recorrentes em RD18 produzem ainda outros sentidos. Ao enfatizar que a “União apoiará técnica e financeiramente (modalizadores delimitadores – *grifo nosso*) os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas”, a responsabilidade do Estado é delimitada, assim como os são os direitos dos sujeitos-indígenas no que se refere ao processo de ensino/aprendizagem na escola.

Além da delimitação de direitos aos indígenas, de deveres à União/ao Estado e do reconhecimento e, conseqüentemente, distanciamento do sujeito-indígena (designado como diferente), observamos que o que, a priori, poderia funcionar como um discurso inclusivo posto em funcionamento dentro de uma política de línguas, que é a proposta de bilinguismo, reintroduz exclusões pois, como apontam Souza e Ribeiro (2007, p.129), não seria o discurso inclusivo do bilinguismo uma ideologia que busca “recodificar a condição identitária do povo indígena na ordem do Estado?” O gesto de incluir o ensino/aprendizagem da língua materna indígena aos moldes da língua nacional/oficial - considerando os processos de escrita e gramatização – não seria um gesto de apagamento dessa língua indígena? Propor o bilinguismo como fio condutor de uma política de línguas não é silenciar os espaços (políticos e desiguais) de enunciação das línguas? (BRANCO, 2007). Se as línguas indígenas são, em sua maioria, línguas orais, por que a legitimação delas se dá sob a perspectiva da escrita? A manutenção da hegemonia/privilégio da escrita em detrimento da oralidade não seria uma

forma outra de colonização linguística? (MARIANI, 2004) Considera-se o diferente, a diversidade linguística e étnica, mas busca-se, pela escrita, produzir um efeito de igualdade entre brancos e indígenas. O que há de inclusivo nessa proposta, então?

Segundo Souza e Ribeiro (2007, p.138), o modo como o Estado apresenta a política do bilinguismo pode ser traduzido como um “espetáculo paradoxalmente demolidor. Ao trazer o diferente para o campo da inclusão, apaga-se a diferença que se retirou da exclusão”. Assim, a língua materna que o sujeito-indígena aprende na escola vai perdendo “seus contornos” e apagando-se em “sua singularidade”.

A imposição da forma escrita da língua, em prejuízo da oralidade, nos faz pensar que o caráter diferente e específico pretendido nesta pedagogia linguística concorre, mais que para o fortalecimento constitutivo, para a diluição da identidade dos povos indígenas (SOUZA e RIBEIRO, 2007, p. 137 e 138).

Para Pfeiffer (2010, p.85), as políticas de ensino são “textualizações de modos de interpelação dos sujeitos pela administração jurídica do Estado”. Segundo a referida autora, tais políticas funcionam como instrumentos por meio dos quais as desigualdades originadas no mercado podem ser amenizadas – ainda que imaginariamente. Ao analisar discursivamente aspectos da Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996, Pfeiffer (2010, p.86) atesta que a formulação das políticas de ensino “se sustenta pelo gesto da adaptação”. Funciona, nestas textualizações, “o pragmatismo tomado pelo contorno da universalização respaldada pela reivindicação da diferença” (PFEIFFER, 2010, p.91).

Corroboramos os dizeres de Pfeiffer (2010) e compreendemos os artigos da LDB voltados para a educação indígena como discursos que produzem um sentido/gesto de adaptação. Por meio da prática do bilinguismo (língua materna indígena e língua oficial/nacional/portuguesa) e da interculturalidade, as diferenças das populações indígenas (de suas culturas, línguas) se adaptam ao comum, ao regularmente aceito, aos moldes da educação nacional. Produz-se um sujeito de escrita e uma língua imaginária (ORLANDI e SOUZA, 1988), sistematizada aos moldes da língua do branco (SOUZA e RIBEIRO, 2007). Conforme aponta Pfeiffer (2010, p.96), há na LDB um constante ir e vir entre o comum e “o múltiplo que deve ter adaptações, todas relativas ao comum”. Sempre que há a identificação do múltiplo (da diferença, da especificidade), há conjuntamente a esta identificação uma ação

de adaptação. “Ou seja, o múltiplo não pode ser considerado nele mesmo, mas sempre na referência a uma unidade absolutamente estabilizada e coesa”. Como afirma Branco (2013, p.97), são políticas públicas que consideram as diferenças culturais e linguísticas dos sujeitos, mas as designam em relação a um critério, intervindo na ordem e na organização “desses sujeitos, suas línguas e seus espaços”.

Assim, discursiviza-se o político, ou seja, os possíveis sentidos do diverso, do diferente, pelo jurídico, através da produção de legislação que regulamente o reconhecimento à diferença, produzindo um efeito de ‘direito a’ algo, como se esse direito e esse algo precisassem existir, silenciando o modo de existência do funcionamento das relações com o diferente anteriores ao dizer da lei, dando visibilidade ao desconhecimento das historicidades anteriores a essa política (BRANCO, 2013, p.171).

A respeito da noção de comum, conforme apontamos anteriormente, vemos que ela é comumente definida e compreendida da perspectiva da etnicidade, na qual se constrói a noção de consenso social, cuja base é a tradição e a origem culturais, comuns entre os membros de um mesmo grupo ou comunidade. Como aponta Rodríguez-Alcalá (2010, p.139), “a questão da *origem comum* e da *afinidade* que ela produz” entre os membros de uma mesma comunidade “é uma questão que permanece nas definições atuais” e que funciona como pré-construído nas formulações dos textos de lei.

Além desta compreensão da LDB como um gesto de adaptação, julgamos necessário destacar o modo como as políticas educacionais afetam o processo de subjetivação do indivíduo. De acordo com Pfeiffer (2010, p.89), a LDB (e outras políticas educacionais) pode ser tomada como um lugar importante de análise na compreensão “de algumas das interpelações dos sujeitos pelo Estado”. O discurso científico (a LDB) apropriado pelo Estado na forma de política educacional, ao dizer das formas de ensino e aprendizagem para as populações indígenas diz, especificamente, do sujeito-indígena - em sua constituição étnica, cultural e social - e do modo como o Estado compreende este sujeito.

1.3.5 Parecer CNE/CEB nº 14, de 14 de setembro de 1999

O parecer nº 14 foi aprovado em 14 de setembro de 1999 e elaborado pelos membros do Conselho Nacional de Educação (CNE), mais especificamente aqueles que compõem a Câmara de Educação Básica (CEB). O documento está dividido em seis capítulos (I. Introdução; II. Fundamentação, Conceituações da Educação Indígena; III. Estrutura e funcionamento da Escola Indígena; IV. Ações Concretas visando a Educação Escolar Indígena; V. Conclusão; VI. Equipe de trabalho) e propõe o estabelecimento de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, visando implantar a nova estrutura educacional prevista na LDB e

RD20: contribuir para que os povos indígenas tenham assegurado o direito a uma educação de qualidade, que respeite e valorize seus conhecimentos e saberes tradicionais e permita-lhes acesso a conhecimentos universais, para que possam participar ativamente como cidadãos plenos do país (*grifo nosso*) (PARECER 14/99, p. 2)

Observamos que o recorte discursivo supracitado, retirado da introdução do Parecer 14/99, apresenta o objetivo do referido documento. Há, a priori, a demonstração de um interesse, por parte dos que formularam o texto da lei, que aqui tomamos como representantes do Estado, em assegurar aos povos indígenas uma educação de qualidade, respeitando seus conhecimentos e valores, ou seja, suas diferenças e peculiaridades. No entanto, esse processo educacional específico é feito com vistas a inserção/participação efetiva do sujeito indígena na sociedade brasileira, de modo a possibilitar-lhe sua cidadania plena. Destacamos o dizer “*para que possam participar ativamente como cidadãos plenos do país*”, que reforça o modo como o sujeito-indígena é significado pelo Estado. O dizer do Parecer 14/99 retorna ao texto da Constituição Federal de 1988 e compreende os indígenas como não brasileiros, aqueles que estão fora - os *outsiders* (RODRÍGUEZ-ALCALÁ, 2010) - e não participam como cidadãos legítimos dessa nação que se estabelece na relação língua, Estado, Nação – o Brasil. Compreendemos, por este texto introdutório, a sua filiação a duas memórias discursivas. Uma que faz significar que se deve respeitar e valorizar as especificidades e saberes dos povos originários. Outra, que é necessário moldá-los/adaptá-los ao padrão do sujeito considerado “verdadeiro” cidadão brasileiro. Há, novamente, conforme mostrado por Pfeiffer (2010), um gesto de adaptação que sustenta esta política de ensino e que considera o diferente em comparação ao comum; identifica a especificidade, mas busca seu ajuste pelo padrão comum.

Ainda na introdução do documento, há uma explicação que diz sobre o que esta lei compreende como educação indígena. Segundo o texto da referida lei, a educação indígena é vista como um processo por meio do qual os membros de uma comunidade indígena “socializam as novas gerações”, de modo a transmitir-lhes os valores e instituições consideradas, por eles, como fundamentais (PARECER 14/99, p. 2). “Consideradas ágrafas, por não possuírem a escrita alfabética (*grifo nosso*), essas sociedades transmitem seus conhecimentos e saberes pela oralidade, comunicando e perpetuando a herança cultural de geração a geração” (PARECER 14/99, p.3).

No recorte discursivo que destacamos anteriormente (RD20), observamos que há o (re)conhecimento, por parte do Estado, de que as comunidades indígenas são, em sua maioria, sociedades agráficas, cujo conhecimento se transmite pela oralidade. No entanto, mais adiante, ao tratar das competências do professor indígena, o documento (PARECER 14/99) prevê que este professor seja capaz de “estabelecer uma escrita ortográfica” de sua língua materna (PARECER 14/99, p.15). Se as sociedades indígenas são, em grande parte, ágrafas, como realizar esse gesto de escrituração da língua oral? O específico, mais uma vez, é considerado em termos do comum. A língua oral indígena, ao ser gramatizada, adapta-se aos moldes da língua nacional/oficial. O texto do Parecer apresenta uma contradição discursivamente marcada ou materializada, ao identificar a diferença e, posteriormente, apagar esta diferença pelo gesto de adaptação (PFEIFFER, 2010).

Além disso, destacamos o fato de que cada etnia indígena possui formas outras de escrita, que não foram consideradas no dizer generalizante do Parecer 14/99 (“Consideradas ágrafas, por não possuírem a escrita alfabética” (PARECER 14/99, p.3)). Ao afirmar que as sociedades indígenas são consideradas ágrafas, as diferentes formas de escrita desses povos foram apagadas. Embora o grafismo não seja uma escrita alfabética, ele significa na organização social de cada etnia. Os rituais indígenas são atravessados por esses grafismos, pelos grafismos no corpo e produzem sentidos para esses sujeitos.

Sobre o processo de gramatização, corroboramos o dizer de Auroux (1992) ao compreendê-lo como um processo que descreve e instrumentaliza uma determinada língua, tomando por base duas tecnologias: a gramática e o dicionário. A gramática é, então, um instrumento linguístico (AUROUX, 1992), um instrumento de poder, “um ato de política-cultural-nacional” (GNERRE, 1987, p. 23).

Dando continuidade ao texto introdutório do documento, observamos um movimento de descrição das escolas indígenas ao longo da história:

RD21: Necessidade formada “pós-contato”, a escola assumiu diferentes facetas ao longo da história num movimento que vai da imposição de modelos educacionais aos povos indígenas (*grifo do autor*), através da dominação, da negação de identidades, da integração e da homogeneização cultural, a modelos educacionais reivindicados pelos índios (*grifo do autor*), dentro de paradigmas de pluralismo cultural e de respeito e valorização de identidades étnicas (PARECER 14/99, p. 3).

Há, no recorte discursivo supracitado, o estabelecimento de uma comparação que apresenta como opostos os modelos de escolas impostos aos indígenas e aqueles reivindicados por eles. O texto da lei demonstra que os modelos escolares que buscavam o apagamento da identidade e a integração do sujeito-indígena à sociedade brasileira foram praticados até 1988 quando, então, foi homologada a nova Constituição Federal, que previu direitos e reconhecimento aos povos indígenas.

No decorrer do texto introdutório, há um movimento anafórico de retomada de capítulos e artigos da Constituição Federal e da LDB voltados para a população indígena. Um movimento de repetição, funcionando como justificativa ou confirmação da mudança de paradigma por parte do Estado com relação aos sujeitos-indígenas, citada no texto do Parecer.

Considerando a escola – a educação escolar indígena – “como meio para garantir acesso a conhecimentos gerais, sem precisar negar as especificidades culturais e a identidade” (PARECER 14/99, p.4) dos grupos indígenas, o texto do parecer surge/acontece como repetição de dizeres em vários momentos, ao apresentar a “nova” escola indígena como sendo diferenciada, específica, intercultural e bilíngue:

RD22: A Constituição assegurou, ainda, o direito das sociedades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, o que vem sendo regulamentado através de vários textos legais (PARECER 14/99, p. 4)

O referido modelo de escola, que é apresentado como o mais próximo daquele reivindicado pelos indígenas – embora não saibamos ao certo qual o modelo reivindicado

por eles, nem quem são os “eles” que reivindicaram, nem como, nem onde, nem quando – coloca a proposta de ensino intercultural e bilíngue como forma de assegurar-lhes respeito à sua língua, cultura e identidade. Além disso, ao enfatizar que esse modelo de escola intercultural e bilíngue vem sendo regulamentado em vários textos de lei, reforça o que já discutimos anteriormente acerca do funcionamento da lei e de seus efeitos no social, como se ao se repetir em vários textos jurídicos legitimadores, tais direitos (de um ensino intercultural e bilíngue) fossem postos em funcionamento na prática. Observamos, novamente, uma contradição que está sempre posta ao se tentar regulamentar, conter, barrar a diferença e as especificidades da cultura indígena.

Após repetir os dizeres da Constituição Federal e da LDB e, tendo mostrado o ‘novo’ modelo de escola indígena, o texto do parecer apresenta a realidade de várias escolas indígenas, cujo funcionamento está distante daquele previsto nas leis, sendo muitas delas ainda nem reconhecidas como instituições oficiais de ensino. Além disso, o texto pontua que faltam medidas concretas por parte do Estado para que as escolas indígenas sejam regularizadas e tenham como base o ensino intercultural e bilíngue. Porém, segundo texto do Parecer, “há caminhos seguros que vêm sendo trilhados pela atuação conjunta de grupos indígenas e assessores não-índios, ligados a organizações da sociedade civil e universidades” (PARECER 14/99, p.6).

Observamos, nesses dizeres, uma contradição discursiva, que se dá na ordem da língua, que apresenta o próprio texto da lei (Parecer 14/99) como contrário a ele mesmo. O texto do Parecer 14/99, conforme apontamos, foi elaborado/formulado pelos membros do Conselho Nacional de Educação (CNE) – Câmara de Educação Básica (CEB), mais especificamente, o relator Padre Kuno Paulo Rhoden, a professora Ivete Campos (Coordenadora Geral de Apoio às Escolas Indígenas), o professor Luís Donisete Benzi Grupioni (membro do Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena do MEC) e as Dra. Ieda Hoppe Lamaison e Dra. Débora Duprat (membros da Procuradoria Geral da República). Os membros do CNE/CEB que elaboraram o parecer são todos legitimados pelo Estado, ou seja, autorizados a falar em nome dele. Autorizados a formular em nome do Estado, falam das falhas desse mesmo Estado (“*no plano governamental ainda são tímidas as iniciativas...*”; “*a implementação destes avanços exige... vontade política*” – PARECER 14/99, p.6), como se eles não fossem parte dele, não formassem em nome dele. São elaboradores, mas não executores das ações; representantes do Estado para formular as leis, sem incumbência de

executá-las. Ao assumirem a posição discursiva de elaboradores do texto de lei, esses sujeitos se inscrevem no funcionamento da materialidade linguística de um Parecer e organizam os sentidos em um espaço já estabelecido, no qual a voz do Estado é sempre homogênea.

Na Análise de Discurso tanto os sujeitos como a linguagem são compreendidos enquanto incompletos, inacabados. Ambos estão sempre se fazendo num contínuo movimento entre o simbólico e a história. Nesse contexto, a língua é compreendida “como um sistema sintático passível de jogo, de equívocos, sujeita a falha”. (ORLANDI, 2003, p.47). Segundo Orlandi (2003, p.48) é o gesto de interpretação que torna possível a relação do sujeito com a língua, a história e os sentidos, “podendo assim tanto estabilizar como deslocar sentidos”.

Como apontamos anteriormente, ao abordarmos a noção de memória, para Orlandi (2003), o funcionamento da linguagem se dá na tensão entre paráfrase e polissemia, sendo a paráfrase da ordem da memória, do dizível, da estabilização e a polissemia da ordem do deslocamento, da ruptura nos processos de significação. Segundo a referida autora, a polissemia joga com o equívoco. Dessa forma, os sentidos são produzidos no jogo entre constituição (interdiscurso, memória) e formulação (intradiscurso, atualidade) e existem exclusivamente nas relações de metáfora, aqui compreendida enquanto transferência, ponto de articulação do equívoco, do irrealizado.

Ferreira (1994) afirma que o equívoco se manifesta e significa sob diferentes formas e encoberto sob diferentes marcas sintáticas. Para Ferreira (1994), o modo como o equívoco se materializa “pode ser pelo viés da falta, do excesso, do repetido, do parecido, do absurdo, do non-sense”. Seja qual for sua materialidade, o que há em todas elas é um processo de ruptura que afeta diretamente na produção de sentidos.

De acordo com Ferreira (1994), de modo a abordar o fato linguístico do equívoco, o analista de linguagem precisa construir procedimentos para apreender o jogo de diferenças, de contradições, do absurdo que se instaura no/pelo discurso.

Ao compreender a relação que se estabelece no batimento entre paráfrase e polissemia, entre constituição e formulação, entre o simbólico e a história, bem como os efeitos metafóricos que se dão nesse entremeio, o analista de linguagem se propõe a compreender a relação que se dá entre o político e o linguístico ao constituírem os sujeitos e produzirem sentidos, “num espaço fortemente regido pela simbolização das relações de poder” (ORLANDI, 2003, p.38)

Outro aspecto contraditório que queremos é o fato de todos os participantes do processo de formulação do Parecer 14/99 não serem sujeitos-indígenas. O texto de lei é voltado para a educação escolar indígena, mas não foi elaborado por sujeitos-indígenas. No entanto, como aponta o próprio texto do parecer, que recortamos acima, os “grupos indígenas e assessores não-índios, ligados a organizações da sociedade civil e universidades” (PARECER 14/99, p.6) estão trilhando caminhos que façam a lei funcionar. O Estado é o responsável, mas as comunidades indígenas é que têm que buscar soluções, formas de ação para colocar a lei em prática, ainda que não sejam as pessoas autorizadas para fazerem isso. Se as comunidades indígenas e seus assessores não-indígenas estão trilhando os caminhos, por que não formularam o Parecer? Se os membros da CEB formularam o Parecer, por que não possibilitam seu funcionamento na prática das escolas indígenas? Trata-se de um funcionamento discursivo que diz do modo como as leis são compreendidas e formuladas no Brasil; diz sobre a cultura do sujeito-brasileiro e das posições que esse sujeito ocupa em relação ao mundo do sujeito-indígena.

O próximo capítulo do Parecer 14/99 – capítulo 2 – inciso I - trata da definição do que o Estado entende como escola indígena. Segundo texto do Parecer, a escola indígena “é o estabelecimento de ensino, localizado no interior das terras indígenas, voltado para o atendimento das necessidades expressas pelas comunidades indígenas (*grifo nosso*)” (PARECER 14/99, p.10).

Em relação à definição de escola indígena, destacamos as formulações que dizem da escola como sendo aquela responsável por atender as necessidades que as comunidades indígenas expressam, colocam em pauta. No entanto, como discutimos acima, as leis voltadas para a educação escolar indígena não foram formuladas por sujeitos indígenas. Dessa forma, como ou em que medida foram consideradas suas necessidades? Quem as expressou? Trata-se de mais um equívoco possibilitado na e pela língua.

Ainda no capítulo sobre a escola indígena, o texto do Parecer apresenta a formulação:

RD23: Para que as escolas indígenas sejam respeitadas de fato e possam oferecer uma educação escolar verdadeiramente específica e intercultural, integradas ao cotidiano das comunidades indígenas, torna-se necessário a criação da categoria - "Escola Indígena"- nos sistemas de ensino do país (PARECER 14/99, p.10)

Em seguida, o texto repete a mesma formulação:

RD24: As escolas situadas nas Terras Indígenas só terão direito ao pleno acesso aos diversos programas que visam o benefício da educação básica se forem consideradas na sua especificidade. Isto só se concretizará por meio da criação da categoria - "Escola Indígena" - nos respectivos sistemas de ensino. (PARECER 14/99, p.11)

Observamos, por meio desses recortes discursivos, o funcionamento do imaginário que destacamos anteriormente, quando analisamos a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Há um imaginário brasileiro sobre as leis que as coloca como instrumento necessário para que as ações sejam efetivadas. Como se ao estar prevista e promulgada na forma de uma lei, determinada ação se efetivasse por si própria. Os dizeres que recortamos do Parecer apontam a criação da categoria (administrativa) 'Escola Indígena' como meio de se concretizar a proposta de escola diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, prevista em lei. Como se, ao criar esta categoria, todo o funcionamento da escola fosse criado conjuntamente e colocado em prática. Uma lei (PARECER 14/99) como meio de efetivação/concretização de outra(s) lei(s) (Constituição Federal Brasileira, LDB).

Ancorados em Bartijotto (2014), vemos, então, a lei funcionando como um dispositivo social que tenta encobrir a falta, a ambiguidade, o equívoco que são constitutivos do discurso e do sujeito, ocultando, assim, o trabalho da ideologia e do inconsciente. Ao ser escrita, a lei funciona como discurso formalizado e universal e designa lugares ao sujeito, ignorando seu desejo constitutivo. Assim, “apesar da cobertura lógica, a norma jurídica é faltante, delineada por lacunas, ambiguidades e equívocos” (BARTIJOTTO, 2014. p.132), assim como são faltantes os sujeitos de linguagem. A doutrina de proteção integral, a oferta de igualdade para todos e o reconhecimento de uma individualidade universal, previstas no artigos de lei, transmitem “uma falsa imagem de que as instituições sociais têm condições de tamponar a falta do sujeito e resolver o mal-estar da civilização”, como se isso fosse possível, esquecendo que “existe o Real como contingente e impossível, ou seja, aquilo que não cessa de não se escrever” (BARTIJOTTO, 2014, p.134) e por isso se repete insistentemente.

O inciso II (Capítulo II) do Parecer trata da definição da esfera administrativa das escolas indígenas. Segundo texto do Parecer, a educação escolar indígena, que antes era uma incumbência da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), após a promulgação da LDB, de 1996,

tornou-se uma modalidade da educação básica, sendo sua oferta de responsabilidade dos sistemas estaduais e municipais de ensino.

RD25: Ao Sistema Estadual de Ensino cabe a regularização da escola indígena, isto é, sua criação, autorização, reconhecimento, credenciamento, supervisão e avaliação, em consonância com a legislação Federal (PARECER 14/99, p.13)

Os municípios que tiverem condições e interesse em ofertar esta modalidade de ensino poderão fazê-lo “por termo de colaboração com o Estado” (PARECER 14/99, p.13).

O inciso III (Capítulo 2) aborda a formação do professor indígena e aponta que grande parte dos professores que atuam nas escolas indígenas são professores indígenas e eles não possuem formação específica para a atuação docente. De acordo com o texto do Parecer, há mais de 2000 professores indígenas trabalhando nas escolas atualmente. A maioria destes professores “dominam conhecimentos próprios de sua cultura e têm precário conhecimento da língua portuguesa e das demais áreas dos conteúdos considerados escolares” (PARECER 14/99, p.15). Conforme formulado no texto do parecer, para que a escola indígena seja diferenciada, específica, intercultural e bilíngüe é preciso que os professores indígenas tenham acesso a cursos de formação inicial e continuada. A oferta destes cursos de formação é de incumbência das universidades e institutos federais e deve ser feita “em serviço e concomitante à sua própria escolarização” (PARECER 14/99, p.15).

O texto do Parecer explicita que o currículo dos cursos de formação de professores indígenas deve contemplar aspectos específicos, tais como:

RD26: capacitação para a elaboração de currículos e programas de ensino específicos para as - "Escolas Indígenas" - ; capacitação para produzir material didático-científico; capacitação para um ensino bilíngüe, o que requer conhecimentos em relação aos princípios de Metodologia de Ensino de segundas línguas; capacitação sócio lingüística para o entendimento dos processos históricos de perda lingüística, quando pertinente; capacitação lingüística específica já que, via de regra, cabe a este profissional a tarefa de liderar o processo de estabelecimento de um sistema ortográfico da língua tradicional de sua comunidade; capacitação (grifos nossos) para a condução de pesquisas de cunho lingüístico e antropológico, uma vez que este profissional, enquanto, necessariamente, autor e condutor dos processos de elaboração de materiais didáticos para as escolas

indígenas, deve ser capaz de: - realizar levantamentos da literatura indígena tradicional e atual; - realizar levantamentos étnicos - científicos; - lidar com o acervo histórico do respectivo povo indígena; - realizar levantamento sócio - geográficos de sua comunidade. (PARECER 14/99, p.15-16)

Considerando os aspectos supracitados que, conforme texto do Parecer, devem ser contemplados nos currículos de formação dos sujeitos-professores-indígenas, observamos, primeiramente, os sentidos produzidos pela repetição do termo ‘capacitação’, que destacamos acima. Conforme Dardot e Laval (2016, p.31), o termo ‘capacitação’ remete à formação discursiva neoliberal e produz sentidos que alteram profundamente as relações sociais, mudam os papéis das instituições de educação e orientam condutas, construindo uma nova subjetividade: a subjetivação contábil e financeira. A Educação Escolar Indígena é tomada, no Parecer, como específica e diferenciada, mas o professor indígena deve ser capacitado, ao invés de formado. Ao ser capacitado, considerando todas as atribuições que lhe cabem, ele se tornaria – ao menos imaginariamente - capaz de atender a demanda de ensino nas escolas indígenas que, no RD26, muito se aproxima da demanda das escolas regulares que visam à capacitação de alunos e professores, ainda que suas especificidades e diferenças subjetivas não sejam consideradas nesse processo.

Há uma outra contradição que identificamos neste texto voltado à formação dos professores: primeiro, há a constatação de que a grande maioria dos professores indígenas não concluiu nem o ensino fundamental e, por isso, o processo de formação deve acontecer paralelo ao próprio processo de escolarização. Depois, são traçadas metas/objetivos a serem alcançados nos cursos de formação desses professores. A formação torna-se, então, capacitação e prevê um professor ‘ideal’, completo e tecnicamente formado (capacitado) para realizar sua função (seu trabalho) de ensinar.

Observamos que no texto do Parecer os termos ‘*formação*’ e ‘*capacitação*’ aparecem sinônimos. No entanto, sabemos que não se trata do mesmo, pois cada um dos termos remete a uma formação discursiva diferente e capacitar não diz do mesmo objeto que é formar um sujeito.

Orlandi (2014) afirma que o que antes era chamado de “alfabetização e desenvolvimento”, hoje declina-se para “educação e mercado”. Nesse contexto, o denominador comum deixa de ser o conhecimento e passa a ser o trabalho e, por isso,

professores e alunos devem ser capacitados, para que estejam qualificados para o mercado de trabalho. Trata-se de uma educação tecnicista, que posiciona o sujeito enquanto objeto na relação de trabalho. Destacamos, aqui, o modo como os dizeres e os sentidos se repetem. A educação tecnicista, a capacitação para o mundo do trabalho e a objetificação do sujeito trabalhador, ou seja, o modo como se dá a relação entre educação e trabalho, remetem ao que foi postulado por Marx (1857/2008) acerca da mais-valia, da desigualdade estabelecida entre o valor do trabalho e o salário recebido, base de exploração do sistema capitalista sobre o trabalhador.

Segundo Orlandi (2014, p.153) “formar, em educação, traz necessariamente a questão da língua”. Por isso é necessário que o aluno não só saiba a língua, enquanto conjunto de normas e regras, mas que ele “saiba que a sabe” (ORLANDI, 2014, p.160). Analisando a concepção de língua que embasa o Parecer 14/99, observamos que nele a língua é tomada como um instrumento que pode ser sistematizado (“*cabe a este profissional a tarefa de liderar o processo de estabelecimento de um sistema ortográfico da língua tradicional de sua comunidade*” – PARECER 14/99, p.15-16) e ensinado por meio de metodologias específicas (“*capacitação para um ensino bilíngüe, o que requer conhecimentos em relação aos princípios de Metodologia de Ensino de segundas línguas*” – PARECER 14/99, p.15-16); por isso o professor precisa se submeter a uma capacitação linguística (“*capacitação para um ensino bilíngüe*”; “*capacitação lingüística específica*” – PARECER 14/99, p.15-16).

Os recortes discursivos que destacamos acerca do inciso que versa sobre a formação de professores indígenas nos permitem concluir que o modo como o sujeito- professor é compreendido pelo Parecer 14/99 reflete as concepções de ensino e aprendizagem que orientam a educação nas condições de produção contemporâneas, ou seja, a aprendizagem é vista como algo controlável e linear; o professor é tomado como um ser detentor do saber, completo e realizado, responsável pela aprendizagem de seus alunos, por seu aperfeiçoamento pessoal e pela elaboração de materiais didáticos. A língua é tomada como instrumento, língua imaginária (ORLANDI e SOUZA, 1988), fragmentada e moldada para ser ensinada na escola. E isso vale também para a educação indígena cuja especificidade é vista, mas não garantida nem compreendida. Ao contrário, a especificidade da língua indígena parece ser vista para ser apagada e não contemplada nos documentos que regulam as práticas escolares e as políticas de línguas.

O Parecer, conforme destacamos anteriormente, apresenta o professor indígena com suas peculiaridades e especificidades. Porém, ao traçar o currículo dos cursos de formação desses professores abandona os aspectos específicos e traça aspectos gerais a serem contemplados. Num gesto de adaptação (PFEIFFER, 2010), o diferenciado é moldado em torno do comum. A especificidade é identificada, mas não pode ser considerada nela mesma. Instaura-se uma outra contradição discursiva, um equívoco, que aponta as lacunas existentes no documento tido como norteador da Educação Escolar Indígena no Brasil.

A respeito do noção de comum, retomamos as formulações de Rodríguez-Alcalá (2010), que apresentamos anteriormente, ao analisar recortes da LDB, e destacamos o fato de que a compreensão do ‘comum’ que embasa os documentos de lei que tomamos como *corpus* de arquivo é aquela ancorada na perspectiva da etnicidade, da qual deriva o conceito de consenso social cuja base é a tradição e a origem comum entre uma comunidade. Dessa forma, aquilo que não se identifica como traço característico de uma determinada comunidade ou aquilo que não é comum aos membros dessa comunidade, é tomado como não originário e não tradicional àquela comunidade e, dessa forma, não pertencente a ela. Se o sujeito-indígena é diferenciado do não-indígena; se ele, por suas relações não comuns – por falar uma língua outra que não a língua portuguesa/oficial/nacional; por não ter a propriedade de suas terras; por não comungar dos mesmos ideais religiosos, dentre outras filiações -, é significado como não brasileiro, o Estado, então, propõe reconhecer essas diferenças e buscar formas de incluir os sujeitos diferentes na comunidade dos iguais. Porém, essa proposta se ancora em gestos de adaptação cuja base ainda está no consenso social, naquilo que se tem por comum, tradicional, pertencente, original. Nesse sentido, ainda que a legislação os diga como incluídos, os sujeitos-indígenas, como destaca Leal (2011, p.31), “estão – fisicamente, no Estado, mas excluídos das fronteiras discursivas do Estado, apagados como cidadãos pela questão da terra” e da língua.

Se as políticas de línguas fossem, de fato, inclusivas, o ‘comum’ que as norteia teria que não ser tomado como dado, mas sim como algo a construir, como propõe Latour (2003 apud TIBLE, 2010, p.41), “a partir das lutas, das conexões entre as múltiplas lutas”, fazendo irromper o novo (ORLANDI, 1984), o intervalo; resignificando o que veio antes, instituindo uma outra memória, instalando um discurso fundador (ORLANDI, 1993).

Dando continuidade à leitura do documento (PARECER 14/99) vemos que o quarto inciso (Capítulo 2) trata do currículo das escolas indígenas. Segundo o texto do documento, os

sistemas estaduais devem propiciar os meios necessários para que os professores indígenas possam formular os currículos de suas escolas, em parceria com suas comunidades (PARECER 14/99, p. 18). Há, ainda, a menção ao Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), documento que norteia a elaboração dos currículos das escolas indígenas.

O texto do quarto inciso destaca que a elaboração de um currículo apropriado, que garanta a educação diferenciada aos povos indígenas, deve “incluir conteúdos curriculares propriamente indígenas” (PARECER 14/99, p.18) e sugere que tais conteúdos constituam a parte diversificada do currículo escolar:

RD27: O conjunto de saberes e procedimentos culturais produzidos pelas sociedades indígenas, poderão constituir-se na parte diversificada do conteúdo de aprendizagem e de formação que compõem o currículo. São eles, entre outros: língua materna (*grifo nosso*), crenças, memória histórica, saberes ligados à identidade étnica, as suas organizações sociais do trabalho, às relações humanas e às manifestações artísticas. (PARECER 14/99, p.18)

Observamos (e destacamos), por meio do RD27, que a língua materna indígena é incluída na parte curricular diversificada da escola. Identificamos, aqui, outra contradição. Se a educação escolar indígena deve ser diferenciada, específica, bilíngue e intercultural, como apontado no texto do Parecer 14/99 e em outros documentos de lei (Constituição Federal do Brasil e LDB) que aparecem no Parecer como repetição, como a língua materna pode ser tomada como objeto à parte do processo regular de ensino? Se é pela língua (língua materna e língua nacional/oficial, e daí o bilinguismo) que o sujeito-indígena tem acesso aos conhecimentos gerais, como a língua materna pode ser tomada como parte diversificada do currículo, ao invés de orientar todos os momentos do processo de aprendizagem? Qual a concepção de língua materna que embasa o Parecer 14/99: língua materna enquanto constitutiva do sujeito-indígena e mediação necessária desse sujeito com a realidade natural e social (ORLANDI, 2003) ou língua materna como aspecto cultural isolado, costume, herança, que pode ser retomada como memória, mas sem efeito no social? De que bilinguismo trata este documento de lei? Como afirma Rodríguez Zuccolillo (2000), o fenômeno cultural do bilinguismo é um problema político, com determinações políticas específicas, devendo ser tratado e considerado dentro dessa perspectiva, o que não vemos em funcionamento no

Parecer 14/99, visto que ele aborda o bilinguismo de uma maneira ampla, generalizada, como uma solução simples e a única viável de ser implantada nas escolas indígenas para tratar das relações e do ensino da língua materna e da língua nacional/oficial. Ao apresentar o bilinguismo de forma generalizada/universal o documento não prevê as especificidades das populações e línguas indígenas.

Por fim, o inciso V, que versa sobre as formas de contratação de professores indígenas, enfatiza que a contratação deste professor deve ocorrer por meio de concurso público de provas e títulos e que os sistemas estaduais devem criar a categoria ‘professor indígena’. O texto do quinto inciso destaca, ainda, que os professores indígenas devem gozar dos mesmos direitos e das mesmas condições remuneratórias dos demais professores que compõem as redes estaduais de ensino e que o ingresso no magistério indígena pode também ocorrer por meio de processos seletivos e contratação temporária, para que todas as comunidades indígenas sejam atendidas e o “processo escolar não sofra descontinuidade” (PARECER 14/99, p.20). O texto do documento aponta, também, que os sistemas estaduais precisam regularizar o vínculo empregatício de muitos professores indígenas, visto que há professores que lecionam sem vínculo, outros que ainda estão vinculados à FUNAI e outros que se vinculam a organizações religiosas.

Findado o capítulo 2, o documento (PARECER 14/99) apresenta, em seu capítulo 3, informações sobre a estrutura e o funcionamento da escola indígena. O texto do capítulo 3 retoma vários aspectos que já foram citados anteriormente, como a necessidade de capacitação do professor indígena e a criação da categoria ‘Escola Indígena’ por parte dos sistemas estaduais de ensino. Destacamos, deste capítulo, alguns dizeres que nos permitiram compreender o que o documento – e por consequência, o Estado – compreende como ‘Escola Indígena’. O Parecer diz que:

RD28: Por princípio constitucional, as escolas indígenas, além das características de bilingüe e interculturais (*grifo nosso*), deverão, todas elas, revestir-se de estrutura jurídica própria e se constituírem como unidades escolares de atendimento peculiar e próprio das populações indígenas (PARECER 14/99, p. 23)

Observamos que embora as escolas indígenas sejam amparadas com uma estrutura jurídica própria (específico), todas elas - por princípio constitucional, por lei – devem ser

bilingues e interculturais (comum), ainda que, por exemplo, determinada comunidade indígena só tenha conhecimento e faça uso da língua materna indígena ou que, ao contrário, determinada comunidade indígena tenha a língua portuguesa como sua língua materna. Embora revestidas de estrutura jurídica própria e com aparente autonomia, as escolas indígenas não podem abrir mão do bilinguismo e da interculturalidade, porque isto fere a Constituição.

Esses mesmos dizeres são reforçados no RD29 que aparece ao final do capítulo:

RD29: Finalmente, não se trata de uma escola híbrida como se fora parte do sistema de ensino estadual, municipal e parte indígena. Mas, isto sim, é uma escola bilingüe e intercultural, à qual [sic], para que exista com estrutura e fundamento jurídico próprios, como quer, na verdade, tanto a Constituição Brasileira de 1988, quanto é exigência das normas derivadas daquela disposição de lei, já editadas pelo Conselho Nacional de Educação para toda a Educação Básica. (PARECER 14/99, p.25)

Conforme observamos no RD29, a escola indígena não pode ser tomada como uma mistura que prevê o ensino de temáticas indígenas e o ensino de temáticas gerais; não é parte estadual e parte indígena, como aponta o texto. No entanto, nos cabe pontuar: de que se trata, então, este bilinguismo e esta interculturalidade? Não se trata de um hibridismo linguístico e cultural? Se, como vimos acima, a língua materna indígena pode ser ensinada como parte diversificada do currículo, não há então uma cisão entre conteúdos indígenas e conteúdos gerais?

Ainda sobre a estrutura escolar, o capítulo 3 trata da questão da carga horária das escolas:

RD30: Outro aspecto a ser considerado e que é de grande importância é a determinação legal (*grifo nosso*) fixando a duração do ano escolar em duzentos (200) dias letivos com quatro horas de atividade escolar diariamente, o que perfaz outro imperativo legal (*grifo nosso*) que é o das oitocentas (800) horas anuais. As normas dos Sistemas de Educação deverão conter as disposições de observância sobre essa matéria, ajustando-a às condições e hábitos dos indígenas, conforme o prescrito nas Diretrizes Curriculares editadas pelo Conselho Nacional de Educação. (PARECER 14/99, p.24)

Vemos aí, funcionando, mais uma prescrição que modela a escola indígena (diferenciada) em torno da escola comum, da escola do não indígena, denominada escola regular, não específica e não diferenciada. Ainda que exista a identificação do específico, ao prever um ajuste (adaptação – PFEIFFER, 2010) às condições e hábitos das comunidades indígenas, a escola indígena deve cumprir os 200 dias letivos e as 800 horas anuais¹⁰, que são previstas em lei para toda a Educação Básica.

Dando continuidade à análise do documento, o próximo capítulo – capítulo 4 – propõe ações para que a escola indígena possa ser implementada, aos moldes do que é previsto em lei: diferenciada, específica, bilíngue e intercultural. O texto do capítulo 4 apresenta, de maneira enumerada, quais são as competências da União e do Estado no que se refere à implantação da escola indígena. Segundo o texto do documento, cabe à União, em linhas gerais, legislar acerca da educação escolar indígena, elaborando políticas nacionais e diretrizes. Além disso, a União deve “acompanhar e avaliar as atividades e o desenvolvimento institucional e legal dos estabelecimentos das escolas indígenas”, apoiando-os técnica e financeiramente (PARECER 14/99, p.26).

Com relação ao Estado, compete a ele ofertar a educação escolar indígena; criar as categorias ‘escola indígena’ e ‘professor indígena’; “prover os estabelecimentos de ensino e de educação indígenas de recursos humanos e materiais, para o seu pleno funcionamento”; efetuar convênios com municípios para que estes assumam a escola indígena; “promover a formação inicial e continuada de professores indígenas” (PARECER 14/99, p.27).

O texto do capítulo 4 é finalizado enfatizando que os sistemas estaduais devem elaborar um plano de trabalho contemplando formas, prioritariamente, de implantação das políticas educacionais vigentes voltadas para a educação indígena.

Dos dizeres trazidos no quarto capítulo, não temos muito a destacar. Há, conforme apontamos, a atribuição de competências generalizadas à União e ao Estado. A União deve formular as leis e o Estado elaborar um plano de trabalho (um documento escrito), destacando formas de colocar as leis em prática. O Estado deve criar categorias administrativas, também. Observamos, novamente, o funcionamento da lei como atrelada à prática, com fim nela mesma, como se, ao ser apresentada na forma de lei, determinada medida/ação,

¹⁰ A carga horária e quantidade de dias letivos para a Educação Básica está prevista no capítulo II, artigo 24 da LDB: “a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver” (LDB, 1996, p.14)

automaticamente, já tivesse efeito no social; vemos a lei funcionando como um dispositivo social que tenta encobrir a falta por meio da formulação (escrita) e repetição de dizeres (BARTIJOTTO, 2014). Pelo texto do Parecer, parece-nos que basta à União elaborar as suas leis e ao Estado elaborar o plano de trabalho e criar as categorias, para que tenham, ambos, cumprido sua tarefa/atribuição; feito aquilo que lhes compete. A enumeração das tarefas administrativas e jurídicas associadas ao Estado e à União contradizem o título do capítulo 4, nomeado “Ações concretas visando a implementação da educação escolar indígena” (PARECER 14/99, p.26). O que há de concreto nas ações atribuídas à União e ao Estado? De que se trata essa concretude?

Partindo para o desfecho do documento, o quinto capítulo traz as conclusões do CNE acerca das diretrizes elaboradas e da implantação da educação escolar indígena. O texto do referido capítulo retoma as discussões arroladas anteriormente e aponta a educação escolar indígena como meio de “reverter o ritmo do processo de negação das diferenças étnicas, da descaracterização sócio-cultural, da destituição territorial, da degradação ambiental e da despopulação dos povos indígenas, que ainda vivem no território brasileiro” (PARECER 14/99, p.29). Destacamos o efeito produzido pelo emprego de ‘*ainda*’, antes de ‘*vivem*’, como se os indígenas ainda insistissem em viver em nosso território, apesar de todo processo de colonização ao qual foram submetidos e continuam sendo, como o processo de colonização linguística do bilinguismo, ao qual nos referimos anteriormente.

O sexto capítulo, por fim, apresenta a equipe de trabalho que elaborou o Parecer 14/99. A essa equipe já fizemos referência durante a análise dos recortes discursivos.

1.3.6 Resolução CNE/CEB nº 03, de 10 de novembro de 1999

A Resolução número 03 do CNE/CEB fixa as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas aprovadas no Parecer CNE/CEB 14/99. Trata-se de um documento oficial que, ao repetir formulações discursivas do Parecer 14/99, da LDB e da Constituição Federal, produz sentidos pelo efeito de saturação¹¹. No entanto, esta repetição

¹¹ Segundo Branco (2013), o efeito de saturação de sentidos, produzido pelo sujeito de linguagem, diz respeito a um efeito de completude, no qual o sentido é tomado como o único sentido possível. O efeito de saturação se produz na/pela repetição de dizeres e é possibilitado pelo trabalho da ideologia, aqui tomada como um mecanismo de produção de evidências.

dos referidos documentos de lei não é integral. A resolução destaca, por meio de recortes discursivos, os pontos que são tidos como os mais importantes para regulamentar a organização, o funcionamento e a estrutura da escola indígena, além de tratar sobre a formação do professor indígena. Ela funciona como uma validação da legislação anteriormente formulada, como se ao ‘fixar’ as diretrizes, as formulações do Parecer 14/99, da LDB e da Constituição Federal fossem, de fato, validadas e postas em prática. Tal funcionamento discursivo, conforme apontamos anteriormente, aponta para os efeitos produzidos por um imaginário do sujeito-brasileiro acerca das leis e seus efeitos como práticas sociais.

O texto da Resolução 03/99 está organizado em 16 artigos. O primeiro artigo destaca que as escolas indígenas devem ter normas e ordenamento jurídico próprios; o segundo artigo aponta os elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena e inclui, dentre esses elementos, “o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo” (RESOLUÇÃO 03/99, p. 1). Vemos, aqui, a língua materna e sua aprendizagem/ensino vinculada às questões sociais e culturais das populações indígenas; língua como artigo cultural, produto social, externa ao indivíduo e sua subjetividade. Chamamos atenção, também, para o uso do termo *preservação*. Tal significante se filia a uma formação discursiva que pensa a língua como patrimônio imaterial; que deve ser preservada para, assim, ser museificada, estando fora do movimento e da história do sujeito.

O terceiro artigo enfatiza que a comunidade deve participar do processo de definição do modelo de organização e gestão da escola indígena. Observamos no modo como o modelo de escola é designado: um modelo de *organização e gestão*, a formação discursiva à qual o discurso do Parecer 14/99 se filia: ao modelo neoliberal de ensino/escola. Segundo Dardot e Laval (2016, p.17) o neoliberalismo é “um conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência”. De acordo com esses autores, “o neoliberalismo emprega técnicas de poder inéditas sobre as condutas e as subjetividades”. Clastres (1979, p.197) apresenta o Estado como sendo um instrumento que possibilita “à classe dominante exercer o seu domínio violento sobre as classes dominadas. Dessa forma, para que o Estado apareça é necessário que antes dele a sociedade seja dividida em “classes antagônicas, ligadas entre si por relações de exploração”. A escola – instituição do Estado – perpetua essas diferenças e essa relação de

exploração, ainda que sob às vendas do discurso de direitos e igualdade para todos. Nessa perspectiva, educar é capacitar o indivíduo para que ele possa concorrer com os demais, buscar seu sucesso profissional e inserção no mundo do trabalho. E, nessas condições de produção, a diferença e a especificidade da escola indígena ficam comprometidas, ou melhor, ficam só ditas no texto da lei, no qual se opera uma contradição discursiva, ao abordar a especificidade mas, ao mesmo tempo, prever um modelo de ensino neoliberal para a escola indígena.

O quarto artigo aborda a organização temporal diferenciada das escolas indígenas e o quinto artigo trata da formulação do projeto político pedagógico. As formulações do sexto, sétimo e oitavo artigos dizem do processo de formação e da atuação do professor indígena. O nono artigo retoma as competências do Estado, da União e dos Municípios acerca das escolas indígenas e o décimo artigo destaca que o planejamento da escola indígena deve ter a participação “de representantes de professores indígenas, de organizações indígenas e de apoio aos índios, de universidades e órgãos governamentais” (RESOLUÇÃO 03/99, p.3). O décimo primeiro artigo versa sobre os recursos orçamentários da escola indígena; o décimo segundo trata, novamente, do professor da escola indígena; o décimo terceiro diz sobre a oferta da educação infantil e o décimo quarto aponta a quem compete resolver os casos omissos da Resolução 03/99. Os dois últimos artigos (décimo quinto e décimo sexto) dizem, respectivamente, sobre a data em que a Resolução 03/99 entra em vigor e revogam as disposições que sejam contrárias ao que foi fixado na referida Resolução.

Nos documentos de lei que analisamos até aqui, especialmente aqueles que tratam da educação escolar indígena – LDB, Parecer 14/99, Resolução 03/99, vemos que os sentidos se produzem por um efeito de saturação (BRANCO, 2013), uma repetição que busca fixar o sentido – tomado como único e verdadeiro – o sentido evidente, para o que se compreende por educação escolar indígena e, conseqüentemente, para o modo como o sujeito-indígena é identificado nessas políticas educacionais. Ao trazerem já-ditos e repetirem (atualizarem) formulações, tais documentos de lei reforçam as formações discursivas às quais seus discursos se filiam e (re)produzem o sentido de educação indígena como diferenciada e específica, mas que precisa ser moldada e adaptada (PFEIFFER, 2010) ao modelo organizacional e de gestão (DARDOT; LAVAL, 2016) da escola consensual (RODRÍGUEZ-ALCALÁ, 2010), a escola do não-indígena. Essa adaptação se faz por medidas administrativas e por ações educacionais, como a prática do bilinguismo e o trabalho intercultural em sala de aula. Além disso (e por

tudo isso) os documentos de lei produzem o sentido do que é ser um indígena e significa esse sujeito como não brasileiro, não cidadão legítimo, *outsider* (RODRÍGUEZ-ALCALÁ, 2010) e, por isso, diferente.

1.3.7 Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001

O Plano Nacional de Educação, aprovado em 09 de janeiro de 2001 e com vigência de 10 anos, destina um de seus capítulos - o capítulo 9 - para tratar da Educação Escolar Indígena. O capítulo está dividido em três partes: diagnóstico, diretrizes e objetivos e metas.

Ao apresentar um diagnóstico da educação escolar indígena, o documento de lei o faz por meio da repetição de já-ditos formulados no Parecer 14/99. Repetição como efeito de saturação (BRANCO, 2013); repetição como tentativa de tamponar a falta constitutiva da língua e do sujeito (BARTIJOTTO, 2014). Trata-se de uma repetição dos recortes discursivos na íntegra. No entanto, o documento não faz remissão ao Parecer 14/99 e o texto surge como “novo”, produzindo o efeito de reconhecimento e de diferente, “o efeito do familiar, do evidente, do que só pode ser assim”, instalando um discurso fundador (ORLANDI, 1993, p.14).

Não pretendemos destacar os textos que se repetem. Buscaremos enfatizar a repetição que diz sobre a língua, o ensino bilíngue, de modo a compreender a posição que a língua materna/língua nacional ocupa no PNE e, desta forma, compreender como o Estado entende as políticas de línguas voltadas para a população indígena, como ele (o Estado) significa o sujeito-indígena e como este sujeito se significa e significa as políticas, as línguas e o Estado.

No texto que trata do diagnóstico, há a remissão ao ensino bilíngue:

RD31. ...é de particular importância o fato de a Constituição Federal ter assegurado o direito das sociedades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, o que vem sendo regulamentado em vários textos legais (PNE/2001, p.58)

Observamos que o RD31 retoma o que foi formulado na Constituição Federal e afirma que este mesmo dizer vem sendo repetido em vários documentos legais. Identificamos,

no RD31, o funcionamento das leis no Brasil. Há a necessidade de uma repetição exaustiva, por meio do registro escrito, formal e legitimado, como forma de recobrir uma falta real que insiste em se (re)produzir. Produz-se, ainda, pela repetição, um efeito de saturação (BRANCO, 2013), como se, ao fazer referência ao ensino bilíngue em todos os documentos, ele fosse, de fato, assegurado às comunidades indígenas e, como se, ao assegurar o ensino bilíngue, a escola indígena fosse, de fato, atendida em sua especificidade e diferença, sendo esse, posto como o único caminho possível (e, por isso, o único sentido produzido) para implantar a escola indígena. No entanto, embora repetido, enfatizado, retomado, esses discursos não afetam a prática social, não produzem nela os sentidos e efeitos que produzem no texto escrito. O funcionamento no social está na ordem do imaginário, mas não tem correspondência com a prática.

Dando continuidade ao documento, ao tratar das diretrizes para a educação escolar indígena, o texto traz as formulações:

RD32: A educação bilíngue, adequada às peculiaridades culturais dos diferentes grupos, é melhor atendida através de professores índios (PNE/2001, p. 59)

RD33: ... o ensino bilíngue, no que se refere à metodologia e ensino de segundas línguas e ao estabelecimento e uso de um sistema ortográfico das línguas maternas (PNE/2001, p.59)

Conforme lemos no RD32 e RD33, os professores indígenas são tomados como os mais apropriados para promover a proposta de educação bilíngue na escola indígena. No entanto, para que eles estejam aptos a instaurar esse modelo, é preciso que eles tenham conhecimento do ensino e metodologia de segundas línguas e que sejam capazes de estabelecer e utilizar um sistema ortográfico das línguas maternas indígenas. Temos aqui, novamente, conforme apontado por Pfeiffer (2010), um gesto de adaptação do específico em torno do comum, a adaptação da escola indígena à do não-indígena, a adaptação da língua oral por meio de sua instrumentalização/gramatização/escrituração. Há o reconhecimento da importância da língua indígena e uma proposta de ensino dessa língua na escola, um suposto lugar para ela. No entanto, independentemente do fato de se tratar de uma língua oral ou não, faz-se necessário a gramatização/sistematização dessa língua indígena na modalidade escrita. Temos, aqui, a gramática e a escrita funcionando como instrumentos linguísticos (AUROUX,

1992; NUNES, 1996); o discurso escrito (institucional, dominante) (GALLO, 1996) possibilitando a construção de línguas imaginárias (ORLANDI e SOUZA, 1988).

Vemos, então, como apontamos anteriormente, o funcionamento de uma política de línguas que se diz inclusiva, mas que produz apenas um efeito de igualdade entre o sujeito-indígena e o branco (não-indígena). Ao impor uma prática que não é familiar nem significativa para este sujeito (a prática da escrita), as políticas de línguas funcionam como instrumentos de dominação, de imposição de valores e de negação de identidades. (SOUZA e RIBEIRO, 2007).

Nesse contexto, perguntamos: e a especificidade da língua indígena? Não se trata de um ensino específico, diferenciado e bilíngue? O que há, então, senão uma contradição discursiva que promove o silenciamento das línguas indígenas?

O PNE atribui ao professor indígena a responsabilidade de estabelecer e utilizar um sistema ortográfico das línguas maternas indígenas. É ele quem deve criar a escrita alfabética de sua língua, segundo o texto do PNE (RD32 e RD33). No entanto, essas línguas indígenas, ainda que gramatizadas, nunca ocuparão o mesmo espaço enunciativo da língua portuguesa, não terão o mesmo estatuto de língua nacional/oficial, pois não são consideradas línguas oficiais e as poucas línguas indígenas que foram oficializadas pelo Estado são denominadas cooficiais. Rodríguez-Alcalá (2010 p.153), ao analisar o discurso da lei nº 145/2002, que dispõe sobre a cooficialização das línguas Nheengatu, Tukano e Baniwa, à Língua Portuguesa, no município de São Gabriel da Cachoeira/Estado do Amazonas, destaca que ao denominar as línguas indígenas como cooficiais, o documento de lei prevê uma simetria (ainda que aparente) entre essas línguas, já que o prefixo “co” expressa a ideia de reciprocidade. Porém, como aponta a referida autora, a hierarquização das línguas ainda é mantida, pois o prefixo “se aplica apenas às línguas indígenas, e não à língua portuguesa, que continua sendo designada como “oficial””. Além disso, como afirmam Santos e Silva (2011), as línguas cooficiais de São Gabriel da Cachoeira/AM têm um modelo a seguir: o funcionamento da língua portuguesa. Outro aspecto destacado por Rodríguez-Alcalá (2010) é o fato de que no município de São Gabriel da Cachoeira/AM são faladas 22 línguas indígenas, sendo que dessas 22 só 3 foram declaradas cooficiais. Nota-se aí, que dentre as próprias línguas indígenas, existe uma hierarquização, que coloca umas como majoritárias e outras como minoritárias, com direitos desiguais entre elas. Santos e Silva (2011) observaram que as três línguas indígenas cooficializadas em São Gabriel da Cachoeira/AM – Nheengatu, Tukano

e Baniwa – são línguas afetadas pelo discurso religioso dos missionários que buscavam e ainda buscam, descrever e instrumentalizar essas línguas, segundo o padrão das línguas europeias hegemônicas. Trata-se, dessa forma, de línguas faladas por sujeitos dependentes do Estado – o sujeito-indígena - que, embora aparentemente, seja apresentado como sujeito de direito, é um sujeito que tem sua “voz atravessada pela voz do Estado; ele é falado muito mais do que fala” (SOUZA e SILVA, 2011)

Retomando o discurso do PNE, ao tratar dos objetivos e metas, dentre os 21 objetivos elencados, há apenas um (o item 6) que trata do ensino bilíngue como meta a ser alcançada. O texto do PNE diz:

RD36: Criar, dentro de um ano, a categoria oficial de “escola indígena” para que a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue seja assegurada (PNE/2001, p.59)

Pelas formulações do sexto objetivo (RD36), observamos uma simplificação, pode-se dizer, da proposta de ensino de línguas a ser implantada na escola indígena como se, ao criar a categoria administrativa “escola indígena”, o modelo – intercultural e bilíngue – de escola fosse, automaticamente, posto em funcionamento. Uma categoria administrativa viabilizando um modelo educacional neoliberal de uma língua imaginária, legitimado por meio de leis diversas que se repetem e retomam dizeres que não são postos em prática. É disso que se trata os documentos que analisamos até aqui.

1.3.8 Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008

A lei nº 11.645 altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

Trata-se de um texto de lei que inclui o estudo da cultura e da história indígena, mas que, diferentemente dos demais textos que abordamos até aqui, não tem como referente a população indígena, a escola indígena. A referida lei (11.645) foi formulada para funcionar na escola regular, a escola do não-indígena, que não é específica nem diferenciada – a escola

comum, regular, consensual para os sujeitos que produziram o documento de lei. Dessa forma, o artigo 26 da LDB passa a vigorar com a seguinte redação:

RD37: Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Lei 11.645,p.1)

RD38: O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Lei 11.645, p.1)

RD39: Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Lei 11.645, p.1)

Observamos que há, pela formulação do texto de lei, um aparente reconhecimento da importância da população indígena na formação da sociedade brasileira. Dizemos “aparente reconhecimento” porque o texto de lei situa o trabalho com a temática indígena nas disciplinas de Artes, Literatura e História, remetendo a contribuição desses povos a uma memória passada, a um período específico – o período de formação da sociedade nacional -, como se a presença dos povos indígenas não fosse concreta, contemporânea e não continuasse afetando a constituição do Brasil enquanto sociedade nacional. O discurso da lei 11.645 surge como uma regularidade discursiva que aponta para o discurso colonialista e compreende o sujeito-indígena como o outro do passado, aquele que estava no Brasil quando os portugueses chegaram (como se não o estivesse mais); aquele que se pinta, usa cocar e produz artesanato, que anda nu e mora em oca, que nos deixou algumas palavras para serem incorporadas ao nosso vocabulário. É essa visão do sujeito-indígena que a escola tem perpetuado e que constitui o imaginário da maioria dos sujeitos-brasileiros sobre os sujeitos-indígenas.

Podemos dizer que, ao incluir o estudo da cultura e história indígenas na escola regular, pelo modo como este estudo é compreendido no documento de lei, a escola será responsável por reproduzir o discurso fundador acerca dos sujeitos-indígenas, ou seja,

perpetuar o imaginário do indígena implementado pelo colonialismo. Segundo Orlandi (1993), o discurso fundador tem uma estreita relação com a filiação. Ele cria uma tradição de sentidos que faz com que o novo seja compreendido sob o efeito do permanente, produz-se um efeito de novo, mas que se vincula a uma memória permanente, o que implica compreender determinado sentido como sendo único e evidente. Segundo Mariani (1993, p.41), este sentido que se apresenta como linear, hegemônico e único é fixado pela memória histórica, que organiza passado, presente e futuro “mantendo a coerência interna da diacronia de uma formação social”. Trabalhar a história e cultura indígenas ancorados em uma memória histórica e uma formação discursiva colonialista é produzir o efeito do repetível, cristalizando o estereótipo do sujeito-indígena (FERREIRA, 1993). Esse efeito do repetível pode ser compreendido como uma ressonância interdiscursiva (SERRANI, 1993) que, para o analista de discurso, torna-se objeto de análise, por meio do qual o discurso fundador de um imaginário social pode ser vislumbrado e compreendido.

De acordo com Neves (2009), o estereótipo do indígena inventado no imaginário brasileiro constitui um dos dispositivos do poder colonial; diz respeito a uma invenção ocidental que os caracteriza como “preguiçosos, sem roupas, antropófagos, de pele amarela” (NEVES, 2009, p.33), indivíduos de mentalidade primitiva, incapazes de produzir conhecimento científico, sendo seus saberes ligados apenas a aspectos religiosos e artísticos. Conforme aponta Neves (2009, p.33), essa “invenção do índio se materializou nas palavras, nos corpos, nos artefatos culturais, ela se discursivizou”. Essa invenção do indígena, produzida a partir dos interesses coloniais, se mantém no Estado brasileiro e está fortemente institucionalizada e posta como sentido único e evidente, cuja ressonância interdiscursiva é “ainda hoje alimentada pela mídia, pela educação e pela falta de políticas públicas efetivas” (NEVES, 2009, p.34)

Assim como a história é compreendida em sua relação com o passado, com um sentido único e linear sobre o processo de colonização indígena no Brasil, a cultura é compreendida, na lei 11.645, em sua relação com o discurso do senso comum. Segundo Cavallari e Lima (2016, p.152), a noção de cultura é comumente associada a aspectos identitários de determinada sociedade/nação, como por exemplo: “hábitos, costumes, valores sociais, religiosos e políticos já estereotipados e imaginariamente estáticos”. De acordo com os referidos autores, é preciso desnaturalizar/desconstruir essa noção de cultura e pensá-la como algo não estático, mas sempre em transformação “que exige investimento subjetivo e um

trabalho de apropriação, resistência e (re)invenção pessoal e social”, possibilitando que a ideologia que incide na constituição dos sentidos possa ser opacificada e se dar a ver por uma análise, ao invés do recorrente apagamento/silenciamento que acontece quando se compreende a cultura como algo comum e regular. Faz-se necessário compreender a cultura numa relação indissociável com a língua, pois é na e pela língua (que é cultura) que o sujeito produz sentidos e se constitui enquanto sujeito de linguagem (CORACINI, 2016 apud CAVALLARI e LIMA, 2016).

Rodríguez Zuccolillo (2000, p.61) explica que a noção de cultura desempenha um papel crucial nos discursos da (sobre a) colonização. Para a autora, há duas questões fundamentais que devem ser mobilizadas nestes discursos: a língua/cultura e a história/colonização, “mais especificamente, a necessidade que se coloca de reivindicar a primeira e de criticar a segunda, já que aquela foi (é) utilizada como justificativa desta última”.

Assim, vemos que, embora exista um documento de lei (11.645) que considere os conteúdos referentes à história e cultura dos povos indígenas como sendo necessários de serem trabalhados na escola regular – a escola comum, do não-indígena, não diferenciada e não específica -, não há, por parte do Estado, um material de apoio, que norteie esse trabalho educativo e que apresente as comunidades indígenas na atualidade, com suas características e demandas sociais e políticas próprias. O discurso da lei 11.645, em suas filiações, significa a língua indígena como um instrumento/ patrimônio imaterial/ aspecto cultural, mantendo como evidente o sentido evolucionista e a noção de cultura que circula no senso comum que posicionam as sociedades e culturas/línguas indígenas como objeto de interesse antropológico, etnológico e ambientalista, como se fossem “culturas de museu, sociedades do passado e/ou em extinção”, apagando “toda a possibilidade de consideração de sua história, de suas determinações econômicas, políticas e ideológicas” (RODRÍGUEZ ZUCCOLILLO, 2000, p. 67).

1.3.9 Algumas considerações

No percurso analítico que fizemos até aqui, tomamos como objeto discursivo um *corpus* de arquivo constituído por alguns dos principais documentos oficiais que abordam a educação escolar indígena.

Conforme aponta Secchi (2002, p.139), nas últimas décadas, “multiplicaram-se e aperfeiçoaram-se os instrumentos jurídicos e administrativos concernentes à criação, implementação e ao reconhecimento das escolas indígenas”. No entanto, tais mudanças tiveram alcance maior apenas em termos administrativos/legislativos, visto que o antigo paradigma da escola colonial ainda não foi, de fato, superado. O paradigma atual de escola específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, proposto pela “nova” legislação, admite a alteridade. Porém, ao impor o bilinguismo de maneira generalista e obrigatória, e ao compreendê-lo como um processo de escrita/gramatização, propõe um gesto de adaptação (PFEIFFER, 2010): “admite a diversidade, mas domestica a diferença” (SECCHI, 2002, p.140).

Sampaio (2002, p.151) compreende o paradigma atual de escola indígena como um modelo ideológico que produz uma visão lacunar das sociedades indígenas. Isso significa compreendê-las como sociedades da ausência ou da perda em que há a necessidade de um resgate cultural. No entanto, o que se coloca como resgate cultural nada mais é do que “uma adequação das sociedades indígenas, de fato diferenciadas, a um padrão, a um estereótipo de cultura indígena imposto pelo sistema ideológico dominante (SAMPAIO, 2002, p.152).

Segundo Rodríguez Zuccolillo (2000), há um entrecruzamento entre os discursos sobre as sociedades indígenas e podemos trazer para essa discussão os documentos de lei sobre a educação escolar indígena que mantêm, ainda que sob a bandeira da igualdade, da aceitação e da integração, a marginalização, a exclusão e a injustiça, por meio da delimitação de novos problemas que parecem, a priori, mais simples de serem solucionados (como a implantação do bilinguismo, por exemplo), mas que são perversos da mesma forma, pois ao tratarem do particular/específico/diferenciado pela ótica do universal/generalizado/comum, buscam adaptar (PFEIFFER, 2010) essa diferença (a língua indígena, por exemplo) em torno de um padrão (gramatização e escrita da língua indígena), impedindo que o particular produza sentidos por si só e que a especificidade seja mantida, tenha um espaço significativo de enunciação, ao invés de ser silenciada e apagada pela padronização estéril do que é tido como comum e regularmente aceito.

Nesse sentido, seria necessário que as políticas públicas educacionais voltadas para a educação escolar indígena produzissem, de fato, efeito no social, distanciando-se do imaginário que norteia a formulação e o funcionamento das leis no Brasil. Seria imprescindível, também, que a educação escolar indígena fosse compreendida em sua

especificidade e diferenciação, sem a necessidade de se propor gestos de adaptação (PFEIFFER, 2010) para moldá-la em torno do comum, do regular, do que é ideologicamente aceito pela sociedade. No entanto, como apontam Santos e Silva (2011), as línguas são constituídas de uma divisão normativa e desigual do real; o espaço de enunciação das línguas é político, conforme Guimarães (2005). Assim, ainda que o discurso jurídico tente, ao tratar da garantia e proteção das línguas indígenas, apagar o político pelo efeito do consenso, a própria afirmação de pertencimento, a suposta inclusão em si, “gera igualmente novas divisões e novas exclusões que não se podem evitar porque são constitutivas” (SANTOS e SILVA, 2011, p.289)

Ao trazer para a leitura os documentos de lei supracitados quisemos propor um gesto de interpretação outro, que busque compreender os sentidos (ditos e os silenciados) que perpassam tais discursos legitimados e legitimadores do lugar do indígena em nossa sociedade. Como analistas de discursos, interessa-nos compreender os sentidos que estão sob as vendas da lei, atentando para o modo como tais discursos dizem do sujeito-indígena e, ao dizer dele, compreendem-no e constituem-no.

Capítulo 2

Discursos do sujeito-indígena sobre a sua constituição: alteridade, língua e cultura

Conforme destacamos na introdução de nosso trabalho, temos como objetivo responder ao problema de pesquisa: Como se constitui o sujeito-indígena? Interessa-nos compreender como se dá seu processo de subjetivação que acontece no entremeio das línguas que o constitui.

No capítulo 1, analisamos um *corpus* de arquivo constituído de documentos que tratam de políticas de línguas e da educação escolar indígena. Neste capítulo, analisaremos alguns recortes discursivos oriundos de um *corpus* experimental, construído com sujeitos-indígenas guaranis-mbya (moradores da Aldeia Boa Vista, em Ubatuba-SP) e kiriris (moradores da Aldeia Kiriri, em Caldas-MG). Nesse sentido, nos propomos percorrer o seguinte percurso teórico: primeiramente apresentaremos um quadro geral das línguas indígenas e as pesquisas já feitas sobre elas no Brasil. Em seguida, justificaremos a escolha do nosso objeto discursivo e apresentaremos um breve percurso histórico/geográfico das aldeias nas quais os sujeitos-indígenas participantes estão inseridos. Por fim, traremos a análise dos recortes discursivos, buscando agrupá-los em eixos de análise. Os eixos foram organizados considerando as regularidades discursivas identificadas nos discursos dos sujeitos participantes da pesquisa, no que se refere às suas questões identitárias, tais como: a compreensão que eles têm de sociedade, cultura e ensino e a relação deles com a(s) língua(s) que os constitui.

2.1 As condições de produção das línguas indígenas no Brasil contemporâneo

No Brasil, são faladas mais de 170 línguas indígenas sendo que, algumas dessas línguas, são agrupadas, por sua semelhança, em famílias e troncos linguísticos. Em 1986, o professor e linguista Aryon Dall’Igna Rodrigues, na obra *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*, propôs uma classificação das línguas indígenas brasileiras em dois grandes troncos linguísticos: o Tupi (dividido em 10 famílias linguísticas) e o Macro-Jê (dividido em 12 famílias linguísticas). Além disso, ele destacou a existência de outras 20 famílias linguísticas que não podem ser agrupadas nesses troncos, por não

apresentarem graus de semelhanças suficientes, e a existência do que ele denominou como ‘línguas isoladas’, considerando nessa definição as famílias linguísticas de apenas uma língua, que não têm semelhança com nenhuma outra língua conhecida. A classificação proposta por Rodrigues (1986) é ainda utilizada como base quando se abordam questões de descrição e identificação de línguas indígenas e foi feita ancorada em uma análise histórico-comparativa, sendo tomada como alicerce da história da linguística histórica das línguas indígenas brasileiras. Rodrigues (1986) fez o agrupamento das línguas indígenas considerando os graus de relações genéticas entre as línguas.

Julgamos importante destacar o que Rodrigues (1986) designa como tronco e família linguística. Segundo o referido autor, o tronco linguístico diz respeito a um conjunto de línguas que têm a mesma origem: uma língua mais antiga, que não é mais falada. A família linguística designa um conjunto de línguas que também têm uma origem comum, mas apresentam mais semelhanças entre si, ou seja, as semelhanças existentes entre as línguas de uma família linguística são mais facilmente identificadas do que as semelhanças existentes entre as línguas que pertencem a um mesmo tronco linguístico. Abaixo trazemos o organograma dos troncos, conforme apresentado por Rodrigues (1986):

Quadro 2: Línguas da família Tupi-Guarani no Brasil

Línguas	N.º no mapa do Cimi	Estado	Falantes
Akwáwa			
Asurini do Tocantins (A. do Trocará, Akwáwa)	50a	PA	131
Surui do Tocantins (Mudjetire)	44	PA	101
Parakanã	51	PA	297
Amanayé	79	PA	?
Anambé (Turiwára?)	66	PA	61
Aplaká	64	MT	(65) 2
Arawotá	49	PA	136
Asurini do Xingu (A. do Coatinema, Awaeté)	50b	PA	53
Avá (Canoeiro)	220	GO	101
Guajá	46	MA	240
Guarani			
Kaiwá (Kayová)	5	MS	7.000
Mbiá (Mbiá, Mbyá, Guarani)	1	RS, SC, PR, SP, RJ, ES	2.248
Nhandéva (Txiripá, Guarani)	4	PR, SP, MS	4.900
Kamayurá	208	MT	207
Kayabí	83	MT	620
Kokáma	123	AM	(411) ?
Língua Geral Amazônica (Nheengatú, Tupi Moderno)	—	AM	3.000
Omágua (Kambéba)	126	AM	(240) ?
Parintintia			
Dlahóí	152	AM	13
Júma	154	AM	9
Parintintín (Kagwahív)	159	AM	118
Tenharín	161	AM	256
Tapirapé	217	MT	202
Tenetehára			
Guajajára	36	MA	6.776
Tembé	48	MA, PA	410
Uruewauwáú	169	RO	215
Urubá (Urubá-Kaspór)	47	MA	494
Wayampí (Oyampí)	75	AP	291
Xotá	—	PR	5

RODRIGUES, 1986, p.39

Quadro 4: Línguas do tronco Macro-Jê

Línguas	N.º no Mapa do Cimi	Estado	Falantes
Família Boróro			
Boróro (Boróro Oriental, Orari)	199	MT	752
Umutina (Barbados)	198	MT	160
Família Botocudo			
Krenák, Nakrehé	12	MG, SP	70 (15?)
Família Jê			
Akwén (Akwẽ)			
Xakriabá (Xikriabá)	16	MG	(3.500) ?
Xavánte (A'wẽ)	200	MT	4.413
Xerénte (Akwẽ)	42	GO	850
Apinayé	40	GO	508
Kaingáng (Coroado)	2	RS, SC, PR, SP	10.426
Kayapó			
Gorotire	57	PA	1.000
Kararaó	55	PA	26
Kokraimóro	56	PA	120
Kubenkrangnoti	59	PA	?
Kubenkrankégn	58	PA	361
Menkrangnoti	60	PA	?
Tapayúna (?)	213	MT	26
Txukahamãe (Mentuktire)	216	MT	202
Xikrin (Xikri)	53	PA	469
Kren-akaróre	212	MT	31
Suyá	214	MT	114
Timbira			
Canela Apâniekra	37b	MA	274
Canela Rramkókamekra	37a	MA	718
Gavião do Pará (Paraktáteye)	45	PA	173
Gavião do Maranhão (Pukobyé)	38	MA	306
Krahó	41	GO	894
Krēyé (Krenjé)	39a	MA	30
Krikati (Krinkati)	39b	MA	325
Xakléng (Aweikoma)	3	SC	634
Família Karajá			
Javáé	219	GO	383
Karajá	218	GO, MT	1.194
Xambioá	43	GO	102
Família Maxakali			
Maxakali	13	MG	500
Pataxó	14	BA	(1.762) ?
Pataxó Hãhãhãe	15	BA	(1.270) ?
Outras línguas			
Guató	10	MS	220
Ofayé (Ofayé-Xavánte)	7	MS	23
Rikbaksá (Erikbaksá, Arikpaksá)	193	MT	466
Yaté (Fulnió, Karnijó)	36	PE	4.000

RODRIGUES, 1986, p.56

Segundo informação veiculada no site “Povos indígenas do Brasil”¹² em apenas 25 povos, há mais de cinco mil falantes de línguas indígenas: Apurinã, Ashaninka, Baré, Chiquitano, Guajajara, Guarani (Ñandeva, Kaiowá, Mbya), Galibi do Oiapoque, Ingarikó, Huni Kuin, Kubeo, Kulina, Kaiagang, Mebêngôkre, Macuxi, Mundukuru, Sateré, Mawé, Taurepang, Terena, Ticuna, Timbira, Tukano, Wapichana, Xavante, Yanomami e Ye’kwana.

Como apontamos anteriormente, atualmente são faladas mais de 170 línguas indígenas no Brasil. Porém, antes da chegada dos portugueses, esse número girava em torno de 1200 línguas. Segundo Rodrigues (2005, p.36), a redução de 1200 para 170 línguas “foi o efeito de um processo colonizador extremamente violento e continuado, o qual ainda perdura”. Ainda que o Brasil tenha conquistado sua independência política no início do século XIX e que o regime republicano tenha sido instaurado no final desse mesmo século, o processo de apagamento/silenciamento das línguas indígenas não foi interrompido. Com a Constituição Federal de 1988, os direitos dos povos indígenas – inclusive os direitos linguísticos- foram reconhecidos (RODRIGUES, 2005, p.36). No entanto, como aponta Rodrigues (2005, p.36), “as relações entre a sociedade majoritária e as minorias indígenas pouco mudou”.

Rodrigues (2005) afirma que apesar da existência de diversos povos nativos ao longo da costa atlântica, uma das características da colonização europeia (portuguesa, francesa) no Brasil foi o privilégio dado ao idioma dos tupinambás. Nunes (1996) explica que o estudo das línguas indígenas – em especial o tupi – por parte dos jesuítas constituiu-se em um meio para se obter a conversão dos indígenas. Assim, buscando alcançar esse objetivo, os jesuítas produziram gramáticas, traduções de textos religiosos e dramáticos; de músicas, poemas, homilias, catecismos, além dos rituais religiosos, como as missas, batismos, casamentos, etc. “Essa produção esteve diretamente relacionada aos interesses da colonização: unidade política da colônia, civilização dos índios, mediação dos conflitos” (NUNES, 1996, p.141). Para NUNES (1996, p.141), “o encontro das línguas indígenas na época da colonização é uma marca da produção de conhecimentos linguísticos no Brasil, cujos efeitos ainda estão em grande medida para estudar”. E a gramática feita por José de Anchieta, em 1595, pode ser considerada um instrumento linguístico fundamental na história da gramatização das línguas indígenas brasileiras. Auroux (1992, p.74) define o processo de gramatização como um processo de “transferência de tecnologia de uma língua para outras línguas, transferência que

¹² Informações retiradas do site: <https://pib.socioambiental.org/pt/L%C3%ADnguas> – acesso em 07/11/2019

não é, claro, nunca totalmente independente de uma transferência cultural mais ampla”. Dessa forma, AUROUX (1992), assim como Nunes (1996), concebe a gramática como um instrumento linguístico, uma tecnologia de linguagem – uma metalinguagem – capaz de representar, construir e manipular o saber linguístico.

Rodrigues (2005) aponta que durante os três séculos do período colonial foram feitas gramáticas e dicionários de apenas três línguas: o tupinambá (o tupi), o kiriri e o maramonins ou guarulhos. Segundo Rodrigues (2005), das gramáticas e dicionários da língua dos maramonins, elaborada pelo Padre Manuel Viegas em parceria com o Padre Anchieta, foram perdidos todos os manuscritos, ficando apenas as gramáticas e dicionários do tupi e do kiriri, publicadas nos séculos XVI e XVII e reproduzidas em outras novas edições.

Nunes (1996) resume os pontos de interesse da gramática de Anchieta em quatro itens:

- 1) A gramática estabeleceu uma escrita para a língua indígena; uma língua de tradição oral, por meio de um gesto de interpretação, foi introduzida no espaço das línguas com tradição escrita, “dentro de um contexto pedagógico-doutrinário que tem como modelo a “Escritura Santa”, com a prática de leitura e escrita que lhe corresponde” (NUNES, 1996, p.141)
- 2) O aprendizado da língua por parte dos missionários e colonizadores, como instrumento que lhes possibilitou o acesso, a colonização e a conversão dos nativos.
- 3) A gramática de Anchieta estabeleceu a “delimitação dos espaços linguísticos e geopolíticos” (NUNES, 1996, p.141) ao considerar a existência de várias línguas ou dialetos no território brasileiro, mas instituir ou denominar o tupi como a língua mais usada na costa do Brasil, a língua geral (ou Nheengatu).
- 4) A produção de textos garantida por meio da elaboração de instrumentos doutrinários em tupi, português e latim. A gramática de Anchieta, conforme aponta Nunes (1996), serviu de base para a escrita, pois nela constam instruções de como se escrever e ler.

Ao analisar a gramática de Anchieta, Nunes (1996) destaca que a gramatização do tupi possibilitou a homogeneização das línguas indígenas e o apagamento de diversas línguas e dialetos em detrimento do uso da língua geral. Trata-se, como apontado por Rodrigues (2005), de um efeito do processo de colonização, que atribui às línguas indígenas – especialmente

àquelas apagadas – o estatuto de indesejável, cujo reconhecimento oficial lhes é negado e seu uso proibido/silenciado (RODRÍGUEZ ZUCCOLILLO, 2000).

2.2 Análise do corpus experimental

Conforme apontamos ao longo de nosso trabalho, para análise dos recortes que constituem nosso objeto discursivo, tomamos os pressupostos teórico-metodológicos dos conceitos advindos da Análise de Discurso. Dessa forma, antes de apresentar nossa análise, justificaremos a escolha de nosso objeto discursivo, retomando alguns apontamentos que fizemos na introdução de nossa pesquisa. Em seguida, apresentaremos as condições de produção nas quais os sujeitos-indígenas guarani-mbya e kiriri estão inscritos. Discorreremos sobre a metodologia utilizada para analisar os recortes discursivos e, por fim, dividiremos os recortes em eixos de análise.

2.2.1 Justificativa da escolha do objeto discursivo

De início, tomamos como objeto discursivo o *corpus* experimental constituído de conversas realizadas com membros da comunidade indígena da cidade de Ubatuba, localizada no litoral norte de São Paulo. A comunidade indígena em Ubatuba é representada por grupos que migraram para a região, de origem Tupi-Guarani e Guarani. São duas Aldeias em Ubatuba: a Renascer e a Boa Vista, que mesmo tendo seu território garantido, enfrentam sérios problemas para assegurar sua sobrevivência e o modo de vida tradicional. Destacamos aqui, o fato de que as comunidades indígenas brasileiras, em geral, especialmente aquelas que ainda lutam pela demarcação de suas terras, têm sido oprimidas e massacradas por parte do Estado. Só em 2019, de acordo com informação veiculada no jornal online G1¹³, foram registradas 7 mortes de lideranças indígenas brasileiras. As mortes ocorreram durante conflitos no campo, por demarcação de terras, e atingiram lideranças, de modo a enfraquecer os movimentos de lutas e eliminar os povos indígenas. Nessas condições de produção, nos parece relevante e necessário, trazer, então, para a academia a reflexão acerca da constituição

¹³ Fonte: <https://g1.globo.com/natureza/noticia/2019/12/10/mortes-de-liderancas-indigenas-batem-recorde-em-2019-diz-pastoral-da-terra.ghtml>. Acesso em 10/03/2020

identitária do sujeito-indígena e do que significa ser sujeito-indígena no Brasil e para o Brasil (o Estado).

A escolha pela coleta dos recortes discursivos dos sujeitos indígenas que habitam nas aldeias da cidade de Ubatuba, especificamente, se deu pelo fato de que esta docente-pesquisadora-analista-de-linguagem morou na cidade de Ubatuba por um bom período de sua infância e cresceu em torno da presença dos indígenas na cidade, marcados principalmente por sua influência na música e no artesanato. Enquanto criança, não atentava para o processo de subjetivação de tais povos, mas a presença deles me não passava despercebida. Hoje, enquanto professora de língua inglesa e língua portuguesa, reflito em torno de questões de linguagem e do modo como a língua constitui os sujeitos. O que antes não era percebido, hoje apresenta-se como algo fundamental e desdobra-se em meu problema de pesquisa.

Coracini (2016), em uma entrevista concedida à Revista Entremeios, afirma que toda escolha tem algo de inconsciente, algo do desejo do pesquisador. Segundo a referida autora, escolhemos pesquisar aquilo que nos envolve, algo que mexe com o temos de mais caro, que tange algum traço constituinte. O problema de pesquisa sobre o qual se desdobra esse estudo tem sim algo daquilo que constitui esta pesquisadora enquanto sujeito-professora de línguas, no que tange ao ensino de língua nacional, língua estrangeira e pensando no entremeio entre língua materna e língua nacional ou língua materna e língua estrangeira e enquanto sujeito-professora de línguas de uma instituição federal de ensino – o IFSP -, cuja responsabilidade pela oferta de formação acadêmica aos docentes indígenas lhe é atribuída, conforme previsto nos documentos de lei que analisamos no capítulo 1. Enfim, dentre as várias posições discursivas que assumo enquanto sujeito de linguagem, justifico a escolha pelo objeto discursivo que constitui o *corpus* experimental dessa pesquisa, trazendo aquilo que me constitui como sujeito-professora, sujeito-pesquisadora, mas também aquilo que retoma minha infância, a presença de pessoas que ficaram inscritas em minha memória e que hoje trazem à tona outros sentidos e questionamentos, que não aqueles de outrora.

No primeiro momento, tínhamos tomado como objeto apenas as duas aldeias supracitadas: Boa Vista e Renascer. No entanto, após agendarmos uma visita à Aldeia Renascer e fazermos diversos contatos por telefone, na data agendada não fomos recebidos e compreendemos esse gesto de recusa como um não interesse em participar da pesquisa, uma dificuldade talvez em falar de si, uma preocupação com a expectativa do outro (do não indígena) ou simplesmente a visão de que essa seria uma participação que não traria nenhum

benefício ou lucro para a referida comunidade. Sejam quais forem os motivos que os levaram a agendar conosco a visita e, na data agendada, se ausentarem da aldeia, entendemos que o melhor seria respeitarmos a decisão deles e construirmos o *corpus* apenas com os membros da Aldeia Boa Vista, que nos receberam gentilmente.

No entremeio disso tudo, fizemos o contato com várias outras aldeias porque queríamos conversar com, pelo menos, duas comunidades distintas. É fato que a Análise de Discurso não se atém a construção exaustiva de um *corpus* quantitativo, mas ainda assim, pensamos que o contato com duas aldeias diferentes enriqueceria nossa análise discursiva. Assim, conseguimos agendar uma visita à aldeia Kiriri, localizada em Caldas-MG e embora essa tenha sido uma escolha não programada e a aldeia fosse um lugar até então desconhecido, consideramos nosso encontro como uma oportunidade ímpar de diálogo, especialmente pelo fato de se tratarem de povos indígenas com etnias, línguas e localização geográfica diferentes, o que possibilitaria contemplar o modo como eles compreendem a sociedade, o ensino e a si mesmos.

2.2.2 A Aldeia Boa Vista

Segundo dados constantes no site ‘*Curiosidades Ubatuba*’¹⁴ a aldeia Boa Vista é habitada pelo povo indígena Guarani Mbya que, além de residirem no Estado de São Paulo, possuem comunidades no Espírito Santo, Rio de Janeiro, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Mato Grosso do Sul. Há povos guaranis também na Argentina, Uruguai, Bolívia e Paraguai.

Os Guaranis são classificados em 3 subgrupos: Mbya, Nhandeva e Kaiowa. Os Mbya tradicionalmente, são aqueles que ocupam a região litorânea. Apesar de possuírem características comuns que garantem sua unidade em relação aos demais subgrupos, eles apresentam especificidades histórico-culturais que resultam em uma autoidentificação diferenciada.

O acesso à Aldeia Boa Vista é pela Rodovia Rio-Santos (BR-101), Km 29,5, sentido Ubatuba-Paraty, cerca de 500 metros antes da Cachoeira do Prumirim. A entrada para a aldeia

¹⁴ Informações retiradas do site <https://www.curiosidadesdeubatuba.com.br/aldeias-de-ubatuba/> - acesso em 08/11/2019

está localizada a 1,5 Km da rodovia e o caminho é feito por estrada íngreme de terra até a antiga Escola Estadual Indígena. Algumas famílias indígenas moram ao lado desta “escola”, mas o acesso à aldeia tem que ser por trilha, em uma caminhada de 7 a 8 minutos pela Mata Atlântica. A aldeia conta com uma área de 920,66 hectares. Nela residem, aproximadamente, 40 famílias e 200 indígenas (dados de 2014), cuja língua materna é o Guarani. A referida terra indígena está localizada em uma área de Mata Atlântica, o que é fundamental para os Guaranis pois, na visão deles, um bom “*Tekoa*” (expressão para denominar o local onde é possível realizar o modo de ser Guarani) deve estar próximo da floresta.

Segundo o Cacique Altino (2019), em documentário organizado por Alexandre Kuaray¹⁵ foram os pajés que, em 1960, vieram e prepararam o território da Aldeia Boa Vista para que, em 28 de março de 1970, os primeiros habitantes, vindos da Aldeia Rio Silveira, em Itariri-SP, pudessem ali fazer morada. Eram apenas quatro famílias que chegaram, andando por trilhas, visto que ainda não tinha estrada; a BR-101 não havia sido construída. Conforme Dona Santa (2019) - esposa do Cacique Altino e uma das primeiras residentes da Aldeia - os guaranis chegaram ao território da Aldeia Boa Vista guiados pelos espíritos bons. Em 1987, após muitas lutas lideradas pelo Cacique Altino, os guaranis da Aldeia Boa Vista conquistaram a demarcação de suas terras.

2.2.3 A Aldeia Kiriri

De acordo com informações retiradas do documentário ‘*Povo indígena Kiriri em Caldas, sul de MG: de boia-fria à luta pela terra*’¹⁶, desde março de 2017, povos indígenas da etnia Kiriri residem em uma área situada no bairro rural do Rio Verde, há 7 km do centro urbano de Caldas-MG. Ao todo, são 16 famílias vindas do Oeste da Bahia que construíram 14 casas de pau-a-pique, 1 escola indígena, cultivam a agroecologia sem o uso de agrotóxicos e vivem em comunidade, mantendo as tradições culturais e religiosas de seu povo.

¹⁵ Informações retiradas do site: <https://www.youtube.com/watch?v=fOwl5Aql3E0> acesso em 08/11/2019

¹⁶ Documentário gravado em 06 de novembro de 2018 pelo Frei Gilvander Luís Moreira e disponibilizado na rede social *Youtube* em 17 de novembro de 2018 <https://www.youtube.com/watch?v=ChTIBXCY0ro> Acesso em 12/11/2019

Conforme relatado por Moreira (2018), assim que os Kiriris ocuparam a referida área rural, foram notificados a respeito de uma Liminar de Reintegração de Posse, reivindicada pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e pelo Governo de Minas Gerais. Em outubro de 2018, receberam um novo mandado de reintegração de posse com a determinação jurídica de desocupação do local até o final de outubro. Moreira (2018) explica que os Kiriris de Caldas-MG ocupam apenas 39 dos 60 hectares que constituem a área rural em que residem e que, inclusive, há outras famílias de não-indígenas que também ocupam parte dessa área sem, no entanto, receberem nenhuma notificação de reintegração de posse e de desocupação da área.

Segundo Moreira (2018), há uma discriminação institucional contra os indígenas. Porém, graças à luta dos Kiriris e dos não-indígenas que os apoiam, a UEMG mudou seu posicionamento e colocou-se de acordo com a cessão das terras à comunidade Kiriri. Resta ao povo da comunidade indígena de Caldas-MG continuar lutando para que o Governo de Minas Gerais e o Poder Judiciário decidam pelo acolhimento do direito do povo Kiriri de permanecer na terra que eles escolheram habitar.

Chamamos a atenção aqui para o modo como essa questão de terra, demarcação, território afeta no processo de subjetivação dos sujeitos-indígenas. Conforme apontamos anteriormente, Moreira (2018) destacou que houve uma mudança de posicionamento, por parte da UEMG – instituição Estadual – e uma decisão outra em ceder as terras aos Kiriris que as ocuparam. Perguntamos, então: Se a Constituição Federal do Brasil em vigor, em seu artigo 231, reconhece aos indígenas “os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”, ficando à União a incumbência por “demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (ARTIGO 231 – CONSTITUIÇÃO FEDERAL), quais motivos fazem com que se assegure um direito e se retire outro? Quem cede a quem? “Por que se demarca terra para os índios em vez de se demarcar terra para os outros, os não índios?” (LEAL, 2011, p.1).

De acordo com Leal (2011), esse modo distinto de determinar a terra nos permite compreender as diferentes relações que indígenas e não indígenas estabelecem com a terra. Para os não indígenas – significados pelo Estado como cidadãos brasileiros – terra é propriedade privada, implica domínio, posse, investimento de capital; para os indígenas, ao contrário, diz respeito a um elo visceral, de ancestralidade, anterioridade, um elo indissolúvel.

Miras (2015) ao definir Terra, terra e território explica que a Terra (com inicial maiúscula) diz respeito a “uma entidade única e indivisível, mas ao mesmo tempo habitada por muitos que a (com) ela (se) constituem” (MIRAS, 2015, p.24). Já a terra (com inicial minúscula) diz respeito ao solo, uma divisão passível de ser calculada, com uma forma concreta, descrita em mapas e números, com latitude e longitude podendo, dessa forma, ser dividida em fronteiras. Fronteiras que, como aponta Miras (2015, p.23) são apreendidas “como limites e não como encontros, como muralha e não como poros por onde as coisas vazam”. Quanto a criação/divisão de um território, Miras (2015 p.21) destaca que há duas ações implicadas nesse processo: “a divisão (pedaço) e a apropriação sobre a terra”. Tanto a divisão quanto a apropriação ocorrem por um processo de domesticação/dominação que

...nega à terra sua multiplicidade, sua possibilidade enquanto acontecimento Terra (com maiúscula), e a submete aos humanos: a terra (com minúscula) enquanto solo. O solo é o elemento produtivo da terra, ao ser trabalhado pelo homem constitui os limites de sua ocupação. O trabalho marca a terra e produz o solo enquanto elemento separado da terra e, por isso, passível de ser apropriado. O solo se define no ato de apropriação e produz com ele o apagamento da multiplicidade Terra/terra. A apropriação da terra implica sua assunção, um ato violento de dominação que institui a propriedade. (MIRAS, 2015, p.24)

Com relação à terra indígena, Miras (2015) a define como sendo uma categoria externa aos indígenas, criada juridicamente para atender suas necessidades de ordenação e dominação de terra. No entanto, se o Direito se funda no modelo de propriedade e a categoria ‘terra indígena’ é uma qualificação jurídica, vemos que a demarcação de terras não se trata em si de uma demanda que surge das vozes indígenas, mas uma “consequência do modo do Estado e seus colonizadores de ocupar a terra” (MIRAS, 2015, p.19). É pelo poder monopolizador do Estado que os territórios e as fronteiras se mantêm e é por posicionar-se como proprietário que o Estado toma a terra e os lugares habitados pelos indígenas, num movimento de desterritorialização. Em seguida, ao (de)marcar a terra, num movimento de reterritorialização, o Estado impõe sobre os sujeitos que a habitam uma nova territorialidade, unificando o povo sob seu poder, instituindo a separação entre sujeitos e objetos, cultura e natureza (MIRAS, 2015, p.26-27). Dessa forma, como aponta Leal (2011, p.31), os indígenas

estão “fisicamente no Estado, mas excluídos das fronteiras discursivas do Estado, apagados como cidadãos pela questão da terra”.

Em 27 de janeiro de 2019 a comunidade Kiriri de Caldas-MG fundou a Associação Indígena Kiriri do Rio Verde, em Caldas-MG¹⁷. A associação é composta pelos 43 indígenas da comunidade de Caldas-MG, por membros da Comissão Pastoral da Terra (CPT), do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), da Associação da APA da Pedra Branca, da igreja Católica de Caldas, por professores e estudantes da UEMG, advogados e capoeiristas. A principal pauta da associação é o fortalecimento da luta em prol da cessão das terras aos Kiriris.

Atualmente, os Kiriris de Caldas-MG sobrevivem com o trabalho como boias-frias na colheita de batatas nas fazendas da região. Eles trabalham de segunda à sábado, das 4h às 16h e ganham cerca de 50 reais por dia. Vemos aqui um movimento de ficar e sair do território, por necessidade de sobrevivência, numa relação de trabalho pautada na exploração do trabalhador.

Julgamos importante destacar que tivéssemos acesso ao povo Kiriri de Caldas-MG, por meio do Frei Gilvander Luís Moreira, autor dos documentários supracitados e ativista em prol da luta dos Kiriris pela demarcação de suas terras. Frei Gilvander é graduado em Filosofia (UFPR) e Teologia (ITESP), Mestre em Exege Bíblica (Pontifício Instituto Bíblico de Roma-Itália) e Doutor em Educação (UFMG), publicou vários livros, mantém ativo um site e uma página no *Youtube* onde produz, edita e publica vídeos para fomentar lutas por direitos sociais. Além disso, é membro da Comissão Pastoral da Terra e professor no curso de Pós-graduação em Direitos Humanos, no IDH – Belo Horizonte.

2.3 Metodologia de análise dos recortes discursivos

Conforme mencionamos no início de nosso percurso teórico, essa pesquisa está ancorada na Análise de Discurso. Os pressupostos teórico-metodológicos, advindos da Análise de Discurso, que embasam nosso estudo mostram que o discurso não nasce no sujeito, mas sim na relação de sentidos com outros discursos sendo, assim, historicamente constituído.

¹⁷ Informações retiradas do site: <https://www.youtube.com/watch?v=GAD7Igg3Q0g> Acesso em 12/11/2019

Branco (2007, p.53) explica que pelo viés da Análise de Discurso, o sujeito do discurso é compreendido como aquele que está sujeito à equívocos, afetado por esquecimentos e, por isso, iludido do controle de seu dizer; assujeitado e interpelado pela ideologia, sendo a ideologia tomada como um modo de funcionamento do imaginário de realidade, que se instala na linguagem como evidência e se materializa no/pelo discurso. De acordo com Pêcheux (1990), existem dois tipos de esquecimentos: o esquecimento número 1 e o esquecimento número 2. O esquecimento número 1, que é da instância do inconsciente – o esquecimento ideológico – diz respeito ao modo como os sujeitos são afetados pela ideologia, sendo que, por ele, o sujeito tem a ilusão de ser a origem do que diz quando, na verdade, ao enunciar ele retoma já-ditos, sentidos pré-existentes, afetado pelo modo como ele se inscreve na língua e na história. Já o esquecimento número 2, da instância da enunciação – esquecimento discursivo- produz no sujeito uma ilusão referencial que o faz pensar que, por ter plena consciência do que diz, pode controlar todos os sentidos de seu discurso, numa relação direta entre pensamento, linguagem e mundo. Como afirma Branco (2007, p.54), é a partir dessa dupla ilusão – ou duplo esquecimento – que se monta o jogo de imagens no discurso, por meio do qual o sujeito produz sentidos através de projeções imaginárias, ou seja, “ao enunciar, o sujeito faz imagens do lugar que ocupa, do lugar que ocupa seu interlocutor e do próprio objeto do discurso.

Segundo Orlandi (2003), o que funciona no discurso não é o sujeito visto empiricamente, mas o sujeito enquanto posição discursiva produzida pelas formações imaginárias. O imaginário faz parte do funcionamento da linguagem e assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas em uma sociedade.

Conforme Pêcheux (1997, p.83), estão em jogo em todo e qualquer processo discursivo as seguintes formações imaginárias:

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

Por meio dessas formações imaginárias, os sujeitos fazem projeções sobre si e sobre o outro e, a partir dessas projeções, constroem suas relações de sentido, e se posicionam nessas relações. Pêcheux (1997, p.83) acrescenta, ainda, que as mesmas projeções são observadas sobre o referente, tomado por ele não como uma realidade física, mas como um objeto imaginário ("a saber, o ponto de vista do sujeito"). Acerca do referente, Pêcheux (1997, p.84) apresenta o seguinte esquema:

	Expressões que designam as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja "resposta" subentende a formação imaginária correspondente
A	$I_A(R)$	"Ponto de vista" de A sobre R	"De que lhe falo assim?"
B	$I_B(R)$	"Ponto de vista" de B sobre R	"De que ele me fala assim?"

Orlandi (2003) afirma que a importância do trabalho do pesquisador-analista-de-linguagem está no fato de que por meio dele torna-se possível atravessar esse imaginário que condiciona os sujeitos em suas discursividades, explicitando o modo como os sentidos estão sendo produzidos, buscando compreender melhor o que está sendo dito, do modo como é dito.

Payer (2009, p.37) explica que o analista de linguagem trabalha com a língua; a língua como "lugar de memória". Nesse sentido, como afirma Mariani (2007, p.86), "a posição

teórica do analista de discurso é trabalhar com as formas materiais”, o que significa dizer que cabe a ele, a partir do objeto discursivo (recorte discursivo) que toma para a análise, refletir sobre os efeitos de sentidos produzidos pelo/no encontro da língua, enquanto materialidade, com o histórico, ou seja, o histórico funcionando como “possibilidade de inscrição de formações imaginárias, de relações de força, de descontinuidade e de tensão entre memória e esquecimento de inscrição da naturalização de determinados sentidos” (MARIANI, 2007, p.86)

Para Orlandi (2003, p.59), ao fazer a análise de determinado *corpus*, é preciso que seja construído um dispositivo de interpretação, cuja característica seja colocar o dito em relação ao não dito, “procurando ouvir naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente o sentido de suas palavras”. Segundo Eckert-Hoff (2015, p.92), é justamente aí que entra o papel do analista de discurso: “o de direcionar o olhar para os espaços em que a língua não é (aparentemente) controlada”. A Análise de Discurso, dessa forma, como afirma Branco (2013), prevê o estabelecimento de um dispositivo de leitura que pretende interpretar os resultados da análise do objeto discursivo: o arquivo de leitura. Nesse sentido, nossa pesquisa é de cunho qualitativo-interpretativista.

De acordo com a Análise de Discurso, não existe uma metodologia de análise a priori, já que esta vai sendo construída à medida que se estabelece relações entre a linguística, a história e a ideologia dentro de um discurso. Porém, Orlandi (2003, p.77 e 78) propõe algumas etapas de análise. A primeira etapa refere-se à passagem da superfície linguística para o texto (discurso). Nessa etapa, “o analista, em contato com o texto constrói um objeto discursivo em que já está se considerando o esquecimento número 2” que é o esquecimento discursivo, pelo qual o sujeito retoma seu discurso, elegendo formas no interior das formações discursivas na qual se insere, na ilusão de que seu discurso reflete o conhecimento objetivo que o sujeito enunciador tem da realidade (PÊCHEUX, 1990). Assim, o analista desfaz “a ilusão de que aquilo que foi dito só poderia sê-lo daquela maneira, desnaturalizando-se a relação palavra-coisa”. (ORLANDI, 2003, p. 77 - 78)

A segunda etapa refere-se à passagem do objeto discursivo para a formação discursiva. É a etapa na qual o analista já consegue vislumbrar o modo como as formações discursivas que estão dominando a prática discursiva em questão se configuram, tornando “visível o fato de que ao longo do dizer se formam famílias parafrásticas, relacionando o que foi dito com o que não foi dito, com o que poderia ser dito, etc” (ORLANDI, 2003, p.77). Na Análise de

Discurso, há noções que encampam o não dizer como, por exemplo, a noção de interdiscurso, ideologia e formação discursiva.

Já a terceira etapa refere-se à passagem do processo para a formação ideológica. Nessa etapa, tendo como base o objeto discursivo, o analista vai buscar relacionar as diferentes formações discursivas com a formação ideológica que rege essas relações. Segundo Orlandi (2003, p.78), “ao longo de todo o procedimento analítico, ao lado do mecanismo parafrástico, cabe ao analista observar o que chamamos de efeitos metafóricos”. Embora Orlandi (2003) tenha feito a descrição destas etapas de análise, julgamos importante destacar que estas etapas não acontecem de modo tão linear e cronológico, mas num ir e vir constante.

Conforme destacamos anteriormente, nosso objeto teórico de análise consiste de um *corpus* de arquivo – constituído de documentos de lei acerca da educação escolar indígena e das políticas de línguas indigenistas; um *corpus* experimental constituído com sujeitos-indígenas guarani-mbya e kiriris e um *corpus* de arquivo constituído de recortes discursivos retirados de obras biográficas dos autores indígenas: Daniel Munduruku e Márcia Wayna Kambeba, cuja análise será apresentada no capítulo 3 dessa pesquisa. A visita à aldeia Boa Vista foi realizada no dia 15 de junho de 2019 e participaram da pesquisa o Cacique Altino, a professora Adriana e o responsável pelo turismo da Aldeia: Mirim Valdeci. Já a visita à Aldeia Kiriri foi realizada no dia 30 de julho de 2019 e a participante da pesquisa foi a Rose, professora e coordenadora da escola indígena da aldeia.

Em ambas as aldeias, não procedemos ao formato daquilo que comumente, pelas vias das Ciências Sociais, se entende por entrevista: não elaboramos um questionário para ser respondido, nem nos preocupamos em angariar muitas pessoas para participar de nossa atividade. Ao contrário, quando fizemos o primeiro contato, por telefone, com os responsáveis por ambas as aldeias, nos apresentamos como professoras e pesquisadoras e dissemos de nosso interesse de pesquisa, que era conhecer um pouco da relação dos sujeitos-indígenas com a língua indígena e a língua portuguesa. Atestamos o fato de que não se tratava de uma ingênua curiosidade, mas de uma oportunidade de se colocar em pauta no âmbito acadêmico as temáticas indígenas, sendo a academia um espaço de interlocução, de escuta, no qual os sujeitos-indígenas poderiam abordar seus afetos e desafetos, dificuldades e facilidades, impressões e opiniões a respeito da posição que a língua indígena e a língua portuguesa ocupam nas comunidades indígenas. Na comunidade Boa Vista, nossa proposta foi aceita e eles nos pediram uma gravação da conversa, em formato de vídeo editado, que lhes

possibilitasse divulgar a aldeia em redes sociais, para que mais pessoas pudessem conhecê-la e visitá-la¹⁸. Os sujeitos-indígenas desta comunidade viram em nossa visita uma oportunidade de visibilidade midiática, necessária, na compreensão deles, para divulgar a comunidade entre os não-indígenas e, dessa forma, não serem esquecidos, serem reconhecidos. Na aldeia, o cacique selecionou três pessoas para participar da conversa: ele mesmo, uma professora da escola indígena e o responsável pelo turismo da aldeia. Ele nos explicou que a escolha foi feita levando em consideração quem tem maior conhecimento da língua portuguesa. Como os sujeitos participantes esperavam de nós um vídeo formatado, nos preocupamos em pouco falar. Fizemos apenas uma apresentação breve de cada pessoa e do que nos interessava compreender e deixamos com que eles falassem livremente em frente à câmera. O roteiro completo da conversa segue em anexo.

Na aldeia Kiriri, nosso contato foi feito com a esposa do cacique e ela nos disse que quem poderia nos ajudar em nosso trabalho seria a coordenadora da escola indígena e foi exatamente ela quem nos recebeu gentilmente e partilhou conosco um pouco de sua história de vida. Rose não quis que sua fala fosse gravada em formato de vídeo, permitiu apenas a gravação em áudio, pois estava preocupada em não estar devidamente pronta – ornamentada – para aparecer no vídeo. Como não haveria a necessidade de se produzir um vídeo, fomos fazendo nossos comentários ao longo da fala de Rose; conforme ela nos falava, falávamos com ela também.

Denominaremos estes momentos de interlocução que tomamos como *corpus* experimental, essas práticas de linguagem, como entrevistas discursivas. Santana e Costa (2014, p.5) explicam que em uma entrevista discursiva, os sujeitos envolvidos ocupam posições-sujeito e, desta posição, atualizam formações discursivas que constituem a trama da memória discursiva. Segundo os referidos autores, o objetivo do analista de discurso é, justamente, identificar traços dessa memória discursiva e as formações discursivas nas quais os discursos dos sujeitos se inscrevem, considerando o jogo das projeções imaginárias ao qual os sujeitos estão submetidos. Dessa forma, a análise de uma entrevista discursiva não implica em uma apuração de dados, mas no confronto com fatos discursivos, construídos em relação à própria presença do entrevistador. São os dizeres de entrevistador e entrevistado que constituirão o produto da escuta.

¹⁸ O vídeo está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=JFwCdG07_Fg Acesso em 04/01/2020

Acerca da escuta, Santana e Costa (2014) designam o momento de uma entrevista como uma escuta discursiva. Para os autores, na escuta discursiva, o analista de linguagem tenta compreender as filiações dos sujeitos de linguagem, ou seja, o modo como tais sujeitos se apropriam dos discursos institucionalizados e os fazem confrontar com outros sentidos. Assim, não se trata de ouvir para descobrir ou saber algo ou, ainda, para coletar dados. Trata-se, antes de tudo, de se “compreender o funcionamento de discursos, a atualização de memória, acontecimentos que irrompem e, por isso mesmo, produzem deslocamentos sobre as identificações de quem se dispõe a escutar” (SANTANA e COSTA, 2014, p.3).

Considerando as condições de produção a respeito de nosso objeto teórico, tomando como base as etapas propostas por Orlandi (2003) e tendo como suporte teórico os conceitos da Análise de Discurso supracitados, faremos a análise dos dizeres recortados do *corpus* experimental e das obras biográficas de Munduruku e Kambeba (capítulo 3), buscando refletir acerca dos questionamentos que apontamos na introdução dessa pesquisa:

Como é significado o sujeito-indígena no *discurso sobre* ele?

Como ele *diz de* si mesmo, como se significa?

De que posição (política, acadêmica, partidária) material estão falando esses sujeitos?

Que efeitos de sentidos estão aí produzidos?

Que características estão sendo constituídas (atribuídas) para os sujeitos-indígenas?

Como o ser/estar entre línguas e entre-culturas provoca efeitos na história de formação linguística para questionar e problematizar o ensino de línguas e as políticas linguísticas nas comunidades indígenas?

Como se constitui o sujeito-indígena?

De modo a melhor compreender o funcionamento e as filiações dos discursos do sujeitos-indígenas, dividiremos a análise nos seguintes eixos: O sujeito-indígena e sua compreensão de sociedade; O sujeito-indígena e sua compreensão de cultura; O sujeito-indígena e sua compreensão de ensino; O sujeito-indígena e sua relação com as línguas.

2.3.1 O sujeito-indígena e sua compreensão de sociedade

Ao refletirmos sobre o sujeito-indígena e seu modo de compreensão da sociedade, percebemos uma estreita relação entre natureza, território e linguagem, como traços constitutivos desse sujeito.

Percebendo a si mesmo como parte da natureza, o sujeito-indígena compreende o território como sendo Sagrado e de direito de todos. No entanto, ao verem seus direitos ameaçados, lutam pela demarcação e cessão das terras onde vivem. Quanto à escolha dessas terras, ela geralmente está associada a questões espirituais e ancestrais. Tratam-se de terras outrora habitadas por parentes e, tendo sido habitada por eles, são de sua geração por herança. O modo como os indígenas se relacionam com o território irrompe como contradição entre o que é tido como juridicamente legal em nossa sociedade, aos moldes do modelo capitalista, e a tradição indígena que não é considerada no modo como a lei é constituída no Brasil. Além disso, são os espíritos bons que mostram o caminho que os indígenas devem seguir para encontrar essa terra ancestral.

De acordo com o Cacique Altino¹⁹, ao dizer de sua origem, ele afirma “*viemos do centro da terra; os mais velhos diziam que éramos de lá*”.

Carliusa²⁰, esposa do Cacique Adenilson, da Aldeia Kiriri, de Caldas-MG, aborda a questão do território pelo qual estão lutando por sua posse definitiva e justifica essa luta com o seguinte dizer:

RD40: Vocês podem nos dar uma terra de ouro, podem dizer está aqui, Cacique, a terra de vocês está cheia de ouro dentro, nós vamos querer aquela terra, nós vamos querer aquela terra, porque dentro daquela terra nós já construímos nossa história, nós já construímos nossa vida, dentro daquela terra nós temos nossos antepassados, que já viveram ali naquela terra, que hoje estão ressurgindo através de nós... aquela terra, aquele Rio Verde não saiu atrás de nós, nós não corremos pra lá à toa não, nós voltamos pra lá através da força dos nossos antepassados. (CARLIUSA, 2018)

Cacique Altino é de origem Guarani; Carliusa é Kiriri, mas os dois compreendem território como terra dos ancestrais, cuja pertença lhes é originária. E, apesar de hoje lutarem pela garantia de um território em que possam habitar como direito, os povos indígenas, em

¹⁹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=fOwl5Aql3E0&t=855s> Acesso em 14/11/2019. Documentário gravado em 05 de junho de 2019, por Alexandre Kuaray.

²⁰ Em documentário gravado pelo Frei Gilvander Luis Moreira em 09 de outubro de 2018 disponibilizado na rede social *Youtube* em 16 de outubro de 2018 Disponível <https://www.youtube.com/watch?v=kGUHcyx7aCA&t=261s> Acesso em: 15/11/2019

geral, são povos migratórios. Durante a entrevista que o Cacique Altino nos concedeu no dia 15 de junho na Aldeia Boa Vista, ele afirmou que:

RD41: Antigamente, no passado, andava procurando lugar porque nós, guarani, dentro da nossa cultura, a gente não parava muito, parava um dia, um ano, dois anos e procura outro lugarzinho, na base do espiritual, o que o pajé, que pelo sonho ou pela força do espiritual sabe onde que tem um lugarzinho para ficar. (CACIQUE ALTINO, 2019)

Observamos, pelo dizer do Cacique Altino, o modo como os guaranis compreendem a questão de espaço/terra e a ligação que eles estabelecem entre esse espaço/terra com o espiritual, o cosmológico. Clastres (1979, p.157), ao descrever os guarani-mbya, diz da perseverança desse povo e persistência “em habitar a sua velha terra segundo o exemplo dos antepassados, em acordo fiel com as normas que os deuses promulgaram antes de abandonar a habitação que confiavam aos homens”. Segundo o autor, os guarani-mbya ainda conservam sua identidade apesar das circunstâncias e ofensas do passado. Porém, apesar de serem um povo migratório, hoje, para garantir suas terras, os guarani-mbya abandonaram as migrações e por uma imposição sócio-histórica fixaram raízes em um território específico. Acerca disso, o Cacique Altino, ao relatar sua luta pela demarcação das terras onde vive, retoma uma fala da FUNAI sobre dos guaranis:

RD42: E daí então quando a gente foi para Brasília conversar com o presidente da FUNAI e ele falou assim “ah, o guarani não dá pra gente dar terra, pra fazer a demarcação de terra porque vocês não param num lugar”. Aí falei assim “ah, antigamente (grifo nosso) acontecia isso mas como com a força do Espiritual vieram pra cá, só que pra nós, na verdade (grifo nosso) não tem fronteira, não tem divisão assim, assim é, Brasil , Argentina, Paraguai, é Uruguai assim é pra nós, dentro da nossa cultura não tem, porque mundo é um só. (CACIQUE ALTINO, 2019)

Vemos no dizer do Cacique Altino o funcionamento do *discurso sobre* o indígena – o discurso da FUNAI – e o *discurso do* indígena – do Cacique Altino. De acordo com Mariani (1996), os *discursos sobre*, ao representarem lugares de autoridade e atuarem na institucionalização dos sentidos, produzem o efeito de linearidade e homogeneidade da

memória, objetificam aquilo ou aquele sobre o que/quem se fala, por meio de um distanciamento que coloca aquele que produz o *discurso sobre* como observador, alguém que não tem envolvimento com aquilo sobre o qual opina, relata, descreve. Tratam-se de discursos intermediários que falam sobre um *discurso de* (o discurso-origem) e situam o sujeito que o produz entre esse discurso e seu interlocutor. Em ambos os discursos identificamos a ênfase no significante “migração”. Por parte da FUNAI, a migração dos guaranis é considerada um fator negativo, que os impede que receber, por parte do Estado, a demarcação do território que habitam. Já na compreensão do povo guarani, a migração é uma característica inerente aos indígenas, que compreendem o mundo – a Terra/terra – em sua multiplicidade e indivisibilidade, sendo de todos e para todos, sem haver necessidade de fronteiras. Porém, ao ter seu povo denominado pelo representante da FUNAI como povo migratório, que não estabelece raízes em um único lugar e por isso não necessita de terras demarcadas, o Cacique Altino destacou o fato de que essas migrações não acontecem mais e que eles chegaram àquela terra pela força do Espiritual.

Vemos operando no discurso do Cacique Altino uma contradição discursiva que se dá na ordem da língua. O advérbio ‘antigamente’ localiza o discurso no passado, produz o sentido de algo que acontecia antes do momento de interlocução e que não acontece mais. No entanto, a locução adverbial ‘na verdade’ produz um efeito contrário a essa afirmação e destaca o que, de fato, faz sentido para o povo guarani, o que é mais importante em relação ao discurso anteriormente formulado. Dessa forma, destacamos o fato de que, apesar de não migrarem mais e de buscarem fixar morada em um lugar, o ser migrante e a ancestralidade (*grifos nossos*) constituem o sujeito-indígena – e não só o sujeito-indígena guarani -, devido ao modo como ele compreende o mundo. Se o mundo é um só, como aponta o Cacique Altino, se não há divisões, não há necessidade de se repartirem espaços/territórios. Porém, pelo funcionamento da sociedade dos não-indígenas – da sociedade capitalista -, pelo modo como o Estado ocupa a terra, essa divisão se faz necessária.

Rose (2019), durante a entrevista que nos concedeu no dia 30 de julho de 2019 na Aldeia Kiriri, de Caldas-MG, narra como foi a chegada de seu povo no bairro do Rio Verde e como é feita a divisão do trabalho na aldeia:

RD43: A nossa escola, os meninos construíram num dia, viu? Aqui quando a gente se organiza, minha filha nós fizemos aqui foi logo casa dentro de um mês, nove. Nós estávamos numa barraquinha de lona,

todo mundo adoeceu, dor de barriga e aqui foi aquela agonia. E nós metemos pau a fazer, pegávamos água lá do rio, lá embaixo, na cabeça, aquela agonia, minha filha. E nós carregávamos água nas costas. Num mês nós fizemos nove casas. Os meninos foram pro mato, tiraram madeira, aí cada dia um pegava em um. E nós mulheres fazendo a comida e carregando madeira também e carregando água, pondo num balde. (ROSE, 2019)

Pelo dizer de Rose (2019) vemos que a compreensão de sociedade pelo sujeito-indígena está atrelada à noção de sociedade enquanto comunidade, coletivo, na qual cada sujeito tem sua função, mas todos trabalham em prol do grupo. Interessante é que este é o ideal que sustenta a nossa sociedade, mas que não funciona, pois é apagado em função de uma ideologia individualista e autônoma. Entre os indígenas, isso parece ser realmente uma prática social.

2.3.2 O sujeito-indígena e sua compreensão de cultura

Pelos recortes discursivos que apresentaremos adiante, identificamos que a concepção de cultura para os sujeitos-indígenas está ligada à noção de cultura como “hábitos, costumes, valores sociais, religiosos e políticos” (CAVALLARI e LIMA, 2016, p.152), ou seja, filia-se ao discurso do senso comum, no qual a cultura é tida como uma tradição, algo do passado que se reproduz no presente, mas que tem um sentido único e linear, que deve ser perpetuado pelas gerações.

Durante a entrevista que nos concedeu em 15 de junho de 2019, Mirin Valdeci, indígena responsável pelo turismo da Aldeia Boa Vista, a respeito da visita de não-indígenas à Aldeia, afirmou:

RD44: Turista aqui está aberto de quinta a domingo e pra nós as visitas assim é bom , é bom demais pra essa comunidade pra vender artesanato, mostrar nossa cultura, principalmente a nossa cultura, essa parte, mostra, divulga (MIRIN VALDECI, 2019)

Vemos, no dizer de Mirin Valdeci, o valor que ele atribui à cultura e a importância que ele dá à mostra dessa cultura, ou seja, a divulgação de suas tradições para os não-indígenas.

Uma das manifestações culturais que ele aponta como característica de seu povo é a produção de peças artesanais. Pelo artesanato, o povo indígena guarani-mbya mostra sua cultura e obtém capital, o que é uma das fontes de renda para sobrevivência dos aldeados. Mirin Valdeci se apoia em uma visão simplista de cultura que se resume ao artesanato e alimenta o imaginário da contribuição do indígena para nossa sociedade.

No que se refere ao povo Kiriri, conforme mencionamos anteriormente, no dia 27 de janeiro de 2019, foi fundada a Associação Indígena Kiriri do Rio Verde, de Caldas-MG. Durante cerimônia de abertura, na leitura do Estatuto da Associação, feita por Daniel Tygel – presidente da APA e membro colaborador – foram apresentados, dentre outros, como objetivos da associação²¹:

RD45: Estimular a prática da cultura tradicional na Aldeia, especialmente, a sua língua, as práticas xamânicas e cerimoniais, os conhecimentos tradicionais, os modos de uso dos recursos naturais e as redes de relações sócio-políticas e promover a sua divulgação para a sociedade (3º objetivo do Estatuto)

RD46: Desenvolver o turismo ecológico, de base comunitária, para divulgação da cultura kiriri e para geração de renda, baseada nos princípios da economia solidária. (5º objetivo do Estatuto)

Pelos dizeres recortados do Estatuto da Associação Indígena Kiriri do Rio Verde, de Caldas-MG, identificamos uma regularidade discursiva na concepção de cultura tomada por essa comunidade e naquela tomada por Mirin Valdeci (2019), nas quais a cultura é atrelada a tradições e cerimoniais/rituais. Há também algo que se repete do discurso de Mirin Valdeci no discurso do Estatuto –tomado aqui como discurso do povo Kiriri, de Caldas-MG- a questão da mostra da cultura indígena para a sociedade não-indígena, como forma de divulgação e geração de renda. No entanto, um aspecto que não foi contemplado por Mirin Valdeci (2019) é a inclusão da língua indígena como aspecto cultural a ser conservado.

É importante destacar – e acerca disso abordaremos de maneira mais aprofundada no eixo sobre “o sujeito-indígena e sua relação com a(s) língua (s)” – que os Kiriri de Caldas-MG não falam a língua Kiriri. Na verdade, a língua falada por eles é a língua portuguesa e eles estão aprendendo o Kiriri como segunda língua. Já na Aldeia Boa Vista, na qual reside

²¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GAD7Igg3Q0g&t=34s> Acesso em 19/11/2019.

Mirin Valdeci, a língua falada (denominada por eles de língua materna) é o guarani e a língua portuguesa é falada por poucas pessoas da Aldeia. Isso justifique, talvez, o fato do povo Kiriri ter incluído a língua como aspecto cultural a ser conservado e Mirin Valdeci não ter abordado esse aspecto. O povo Kiriri, de Caldas-MG, está em processo de resgate da língua indígena, diferentemente do povo Guarani da Aldeia Boa Vista, cuja língua materna é a língua indígena: o guarani-mbya.

2.3.3 O sujeito-indígena e sua compreensão de ensino

No capítulo 1, quando fizemos a análise do Parecer 14/99, tratamos das questões referentes à educação escolar indígena e explicamos que os indígenas estabelecem uma diferença entre o que compreendem por educação e o que compreendem por educação escolar. A educação diz respeito aos princípios e valores ensinados pelos pais e familiares e é de responsabilidade da família e da sociedade indígena em geral. Nesse sentido, ela é vista como um processo por meio do qual os membros de uma comunidade indígena “socializam as novas gerações”, de modo a transmitir-lhes os valores e instruções consideradas, por eles, como fundamentais (PARECER 14/99, p. 2). A educação escolar – mais especificamente – a educação escolar indígena, ao contrário, é aquela que acontece no espaço da escola “como meio para garantir acesso a conhecimentos gerais, sem precisar negar as especificidades culturais e a identidade” (PARECER 14/99, p.4).

Interessa-nos aqui, nesse momento, compreender a concepção dos sujeitos-indígenas envolvidos na pesquisa a respeito do processo de ensino que ocorre no espaço da escola; o espaço do ensino dentro da escola indígena.

Adriana (2019), professora na escola indígena da Aldeia Boa Vista, em entrevista que nos concedeu no dia 15 de junho de 2019, fala sobre a realidade da escola em que ela atua. Adriana (2019) conta que há várias crianças participando das aulas, mas que apenas duas delas têm matrículas regularizadas. Segundo a referida professora, há o trabalho bilíngue, conforme pressupõem os documentos de lei: LDB, Constituição Federal, Parecer 14/99, mas o bilinguismo não ocorre, de fato, como preconizam tais documentos. De acordo com Adriana (2019):

RD47: O trabalho é com as duas línguas só que fala mais guarani mesmo. Leio historinhas em guarani e traduzo para o português. Tem

alguns livrinhos lá na escola, mas os materiais são bem poucos, vieram enviados pelo Estado. As crianças não tem facilidade com o português, só entendem mais o guarani, português é um pouco mais difícil. (ADRIANA, 2019)

Vemos aqui, uma escola cujo funcionamento se distancia do modelo de escola indígena previsto nos documentos de lei acima referenciados (Constituição Federal do Brasil, LDB, Parecer 14/99). O primeiro distanciamento está na questão administrativa de regularização/matricula dos alunos que frequentam a escola. Quem coordena ou controla essa documentação? Por que as matrículas ainda não foram regularizadas? Essas são perguntas que nos fazemos e que, a priori, embora pareçam apenas assunto de ordem administrativa, influenciam, por exemplo, no valor da verba destinada pelo Estado para a escola indígena, cujo cálculo é feito com base no número de alunos da escola. O fato de ser diferenciada e específica, não significa ser esquecida/abandonada por parte do Estado mas, ao contrário, gozar dos mesmos direitos da escola do não-indígena sendo, porém, respeitada e valorizada em sua especificidade.

O segundo distanciamento que percebemos está na questão do ensino da língua. Enquanto na escola regular a língua ensinada é a língua portuguesa e, como segundas línguas, costuma-se ensinar o inglês e o espanhol, na escola indígena as crianças falam o guarani e a professora, quando possível, faz um trabalho de tradução de uma língua para a outra, pois os materiais enviados pelo Estado são muito poucos e, além da língua portuguesa ser considerada uma língua difícil, por parte das crianças e da professora, ressaltamos o fato de que essa professora não foi formada para ensinar ambas as línguas. Adriana (2019), na verdade, nem é professora. Segundo relato dela:

RD48: Eu estudei aqui até a quarta série, depois fui na cidade estudar, terminei o Ensino Médio só, depois eu fui contratada, primeiro eu trabalhei na saúde, fui agente de saúde, de lá eles me transferiram pra escola porque estava faltando professor aqui na escola. Na mesma escola tem até o Ensino Médio. O ensino médio os professores já são os brancos. (ADRIANA, 2019)

O relato de Adriana (2019) nos permite identificar as mazelas que estão em seu processo de formação docente. Adriana (2019) era agente de saúde, mas estava faltando

professor na educação infantil da escola indígena. Então, a transferiram para lá. Aí nos perguntamos: quem são os “eles” responsáveis pela transferência de Adriana? Que concepções de educação infantil esses “eles” tem? E onde estão as instituições federais cuja responsabilidade pela formação do professor indígena lhes é atribuída? Certamente, elas estão nos documentos de lei, referenciadas lá e ausentes aqui, construindo uma escola indígena bilíngue, específica e diferenciada em termos apenas imaginários ou, como aponta o Parecer 14/99 (p.23), construindo a “categoria administrativa escola indígena”; administrativa no papel e sem efeitos no social.

Rose (2019), coordenadora e professora na Escola Estadual Indígena Kiriri Acré, diferentemente de Adriana, tem formação em nível superior, sendo essa a Formação Docente para o Magistério Indígena e a Licenciatura em História, ambas concluídas no Estado da Bahia, durante o tempo em que Rose morou por lá. Durante a entrevista que nos concedeu no dia 30 de julho de 2019, Rose nos conta que na escola de sua aldeia o ensino fundamental I e a educação infantil ainda não estão funcionando. Nesse sentido, as crianças não frequentam a escola. Há em funcionamento apenas as séries do ensino fundamental II, sendo que as turmas de oitavos e nonos anos são separadas e as turmas de sextos e sétimos anos são juntas. A escola tem alunos no período da manhã e da noite.

Ao falar sobre como acontecem as aulas na escola, Rose (2019) explica que ela trabalha “*a história das religiões e a cultura tradicional*”, além de ensinar o tronco linguístico tupi-guarani. E afirma:

RD49: Eu não dou aula aqui sentada em cadeira, em filinha, nem atrás. A minha aula é vamos pro campo, vamos pesquisar, vamos pra casa dos mais velhos, vamos lá ver ele contar a história disso, como foi que aconteceu, o porque desse surgimento, por que tem que ser assim, o que faz pra mudar, o que que está bom, o que que não está bom, né? (ROSE, 2019)

Pelos dizeres de Rose (2019) vemos que o modo como ela compreende o ensino e os próprios conteúdos conceituais se distancia do modo como a escola regular não indígena trabalha seus conceitos. Essa possibilidade outra de compreender o processo de ensino é uma característica da escola indígena. Característica essa que a torna diferenciada das demais, específica e aberta para trabalhar os temas e conceitos que são mais pertinentes para seus alunos.

Ao abordar a questão do ensino, Rose (2019) enfoca sua trajetória acadêmica e o modo como entende que deve ser o ensino de História na escola indígena e, sobretudo, na escola não indígena. Em seu relato, ela nos diz:

RD50: A minha vontade é da nossa história, da nossa história verdadeira, da nossa realidade, que eu já briguei muito na escola com os professores em questão do descobrimento do Brasil. Por isso que eu me aprofundei na História. Digo “meu negócio é História, porque eu gosto de História”. Fiz faculdade de História. Eu discutia muito com os professores sobre a invasão do Brasil. Eu falei vamos pesquisar, vamos buscar a história de verdade, a verdadeira história, o tronco mesmo de onde veio, como foi que surgiu, como foi que eles entraram no Brasil, quem foi o primeiro que pisou no Brasil. O que foi que eles vieram fazendo até chegar no Brasil. E aí nós levávamos o debate. Professora “eta, Rose, mas você é danada, né, mulher?” Tem que buscar a verdade. Porque hoje em dia é fácil você chegar aqui com um livro didático, te empurrarem goela adentro para você fazer o que tem aqui. E gente sabendo aqui quando a gente vai estudar história, né, você vai saber que a verdadeira história não é aquilo que está ali no livro. Aí como é que eu vou fazer, se eu sabendo da realidade, se eu sabendo de fato como foi que aconteceu, como é que eu vou passar isso aqui para os meus alunos, que eu sei que não é verdade? É por isso que nossa escola é diferenciada. (ROSE, 2019)

Rose (2019) ao discutir com seus professores da faculdade e rejeitar o discurso de verdade do livro didático, situa o trabalho do professor, ou seja, o seu próprio trabalho, como um caminho possível de luta e resistência ao discurso fundador (ORLANDI, 2003) da História do Brasil e coloca a escola indígena em patamar de vantagem com relação a escola do não indígena. Aliás, a dicotomia entre escola do não indígena e escola indígena está bem marcada nos recortes discursivos, o que remonta às disputas que estão na base da constituição de nossa nação. Na escola indígena se ensina a história de uma outra forma, não pela ótica do invasor/colonizador, mas pela visão das minorias, do colonizado, do indígena e isso é ser diferenciado. No entanto, como aponta Rose (2019), não só na escola indígena a história deveria ser ensinada de outra forma mas, principalmente, na escola dos não indígenas, pois o desejo dela – aqui tomado como desejo de seu povo – é que a história dos povos indígenas, a história verdadeira, a realidade (“*A minha vontade é da nossa história, da nossa história verdadeira, da nossa realidade*”), seja conhecida por todos.

Clastres (1979) explica que o discurso do Estado acerca dos povos indígenas, nada mais é que o reflexo da visão ocidental, partilhada pela etnologia, “de que a história possui um sentido único, que as sociedades sem poder são a imagem do que já não somos e que a nossa cultura é para elas a imagem do que é necessário ser” (CLASTRES, 1979, p.16). O discurso de Rose (2019) surge como equívoco, como contradição, já que o modo como ela trabalha as questões referentes ao período da colonização do Brasil se distancia do modo como o livro didático (legitimado pelo Estado) apresenta esse processo histórico. Para Pêcheux (2004), a história é o lugar contraditório no qual os equívocos se materializam e afetam a univocidade linguística do sujeito, possibilitando-lhe o encontro com o real histórico. Nesse sentido, o equívoco surge como o impossível da língua, que se conjuga à contradição (a história), sendo este o ponto onde a língua toca a história. O discurso de Rose (2019), não legitimado, discurso de minoria, irrompe como impossível linguístico e, por não ser legitimado, reconhecido, não autorizado, produz uma ruptura, uma falha no discurso fundador, instaurando uma nova ordem de sentidos.

2.3.4 O sujeito-indígena e sua relação com a(s) língua(s)

Durante o percurso teórico que traçamos até aqui, vimos explicitando e retomando aquilo que colocamos como objetivo principal de nossa pesquisa: identificar quem é o sujeito-indígena contemporâneo, ou seja, como se dá seu processo de subjetivação que acontece no entremeio das línguas que o constitui. Nesse sentido, conforme apontamos anteriormente, interessa-nos compreender esse sujeito em sua relação com a língua, enquanto constituído por ela e, ao propormos um gesto de compreensão acerca dessa relação, trazemos aqui a análise dos dizeres dos sujeitos envolvidos na pesquisa, no que se refere às questões de língua, seja ela a língua materna ou a língua nacional/língua oficial.

No capítulo 1, destacamos o modo como a Análise de Discurso compreende e distingue língua materna, língua nacional e língua oficial. Dessa forma, retomamos aqui essas definições e tomamos a língua materna como sendo a língua na qual o sujeito se inscreve desde seu nascimento, aquela que o constitui sujeito de linguagem e por meio da qual esse sujeito significa o mundo.

Já a língua nacional é definida por Pfeiffer (2001) como sendo a língua do Estado, aquela que estabelece uma unidade geopolítica e se torna língua do povo, através de um

processo de homogeneização e apagamento. Dessa forma, “já não são mais as línguas dos índios, as línguas dos negros, a língua geral que são apagadas, mas as línguas dos brasileiros, diversos e, por isso, diversas” (PFEIFFER, 2001, p.89)

Já a língua oficial, conforme Guimarães (2005) e Branco (2013), é a língua das ações formais do Estado, aquela que é obrigatória no âmbito jurídico, administrativo, científico, educacional, legislativo. A língua oficial pode ser também a língua nacional de um país, mas não necessariamente o é.

No Brasil, a língua portuguesa é a língua nacional e língua oficial; é, também, a língua materna de muitos brasileiros, inclusive de algumas comunidades indígenas. E ainda que existam línguas indígenas que foram cooficializadas por meio de decretos de lei, a língua portuguesa é única que ocupa o estatuto de língua oficial.

Os recortes discursivos que analisamos nos permitiram identificar que a noção de língua para os sujeitos-indígenas está relacionada ora a questões identitárias, ora a questões culturais, ora a questões ideológicas.

Dessa forma, agrupamos os recortes, de forma a melhor vislumbrar tais regularidades discursivas.

2.3.4.1 A língua como instrumento de poder

Clastres (1979), baseado em um texto de R. Lowie, publicado em 1948, destaca as características essenciais ao líder indígena: como instância moderadora do grupo, ele deve promover a paz; deve ser generoso com seus bens e partilhá-los conforme demanda de sua comunidade; somente um bom orador pode aceder à chefia.

Notamos pelo dizer de Lowie (1948 apud CLASTRES, 1979, p.29) que “o talento oratório é ao mesmo tempo uma condição e um meio para o poder político”. Clastres (1979) afirma que é o domínio da palavra falada que assegura ao líder indígena o exercício do poder. Dessa forma, “palavra e poder mantêm relações tais que o desejo de um se realiza na conquista do outro” (CLASTRES, 1979, p.149)

Mirin Valdeci (2019), responsável pelo turismo na Aldeia Boa Vista, durante entrevista que nos concedeu no dia 15 de junho de 2019, ao falar sobre a língua portuguesa, diz:

RD51: É muito importante ter conhecimento do português, principalmente dia de hoje, porque essa parte de luta, de política, tem

várias que vem é... atingindo nessa parte aí é melhor, vai... aprendendo um pouquinho o português, a cultura do branco, a falar. (MIRIN VALDECI, 2019)

O dizer de Mirin Valdeci (2019) surge como uma regularidade discursiva na qual a língua é compreendida como instrumento contemporâneo de luta, de poder. É preciso saber falar a língua do não indígena – a língua portuguesa – para não ter sua cultura/território e direitos atingidos. Observamos, ainda, no discurso de Mirin Valdeci (2019), o modo como língua e cultura se constituem mutuamente.

Altino (2019), cacique da Aldeia Boa Vista, durante depoimento que faz no documentário “*Nossas caminhadas - nhandekuary jaguataá*”²² conta sobre como foi seu processo de escolha para ser o Cacique da Aldeia Boa Vista. Segundo ele:

RD52: Daí eles, e o meu falecido avô Marcelo falou para mim: “não queremos mais mudar daqui, estamos felizes aqui, e só você falar um pouco de português. Você fala um pouco de português e por isso poderia ver o que poderia fazer”. Foi onde eles decidiram ali entre eles... e aí passaram para mim... mesmo sem eu ter essa sabedoria que eles tinham. Eu dizendo para eles que não sabia por onde começar, mas que iria fazer algo... foi aí que comecei a lutar pelos nossos direitos. (CACIQUE ALTINO, 2019).

Pela narrativa do Cacique Altino (2019) vemos que, apesar dele não ter o mesmo conhecimento/sabedoria dos mais antigos, foi o conhecimento da língua portuguesa que o tornou líder. Como só ele sabia a língua portuguesa, ele era o único que poderia assumir a chefia – tornar-se cacique – e lutar pela demarcação do território que escolheram habitar. Cacique Altino (2019) tinha a arma necessária para a luta: sabia falar e falar a língua do outro, do não indígena, o que lhe possibilitava acesso a um outro universo simbólico e, porque sabia falar, em 1987 conseguiu a demarcação de seu território. Mas, apesar de conhecer a língua do não indígena, Altino (2019) afirma que essa língua – a língua portuguesa – continua sendo a língua do outro pois,

²² Documentário produzido por Alexandre Kuaray e disponível na rede social *Youtube* <https://www.youtube.com/watch?v=fOw15Aq13E0&t=306s> Acesso em 25/11/2019

RD53: quando a gente está na aldeia a gente fala guarani, português é pra reunião, quando vai falar com autoridade a gente fala em português. Eu aprendi português assim, eu nunca fui na escola, na minha época também não tinha escola, né? Mas eu me interessei, né? Parece que minha luta era essa. (CACIQUE ALTINO, 2019)

Observamos, pelo dizer do Cacique Altino (2019), que há um espaço reservado para a língua materna indígena, que é o espaço da intimidade, da familiaridade, ao passo que o espaço reservado para a língua portuguesa é o da autoridade, da luta, das questões administrativas, daquilo que diz ou se refere ao espaço e às leis do não indígena, do outro. No entanto, para que os direitos dos indígenas sejam garantidos é preciso que eles saibam transitar de um espaço para o outro, de uma língua para a outra, para que possam produzir sentidos na(s) e pela(s) línguas. Essa transição de uma língua para a outra, como aponta Payer (2007), implica ao sujeito mudar de estrutura de língua, o que se dá em um processo de tensão e investimento subjetivo. Assim, com igual ou maior força de interpelação, língua nacional e língua materna constituem o sujeito-indígena, ainda que se tratem de dimensões distintas da linguagem.

Identificamos, até aqui, algumas regularidades discursivas acerca da língua – especialmente da língua portuguesa – recorrentes nos dizeres dos sujeitos-indígenas. Vemos o funcionamento da língua como instrumento de poder, que possibilita o engajamento nas lutas (jurídicas, administrativas) por parte dos indígenas.

Pensar a língua como instrumento de poder é pensar, como aponta Mariani (2008, p.2) “na imbricação do político no linguístico”, nas formas como “as instâncias de poder disputam as práticas simbólicas internas em uma dada sociedade, tentando gerenciar a produção de sentidos”. Isso significa tomar a língua como objeto simbólico, reconhecendo que “a linguagem engendra e é engendrada por acontecimentos de natureza sócio-histórica” (MARIANI, 2008, p.2).

A luta de Cacique Altino (2019) pela demarcação de seu território e a conquista dessa demarcação nada mais é do que um acontecimento sócio-histórico fruto de práticas de linguagem possibilitadas pelo político. Pelos dizeres de Cacique Altino (RD52 e RD53) vemos uma contradição discursiva que estrutura os processos de constituição dos sujeitos e dos sentidos. Ao mesmo tempo em que a língua indígena é apontada como sendo aquela por meio da qual os sujeitos indígenas significam a si mesmos, o mundo e produzem sentidos em

situações discursivas, a língua portuguesa é apresentada como único meio de acesso à sociedade capitalista dos não indígenas, aos âmbitos jurídicos e administrativos do Estado. Não lhes basta falar somente a língua indígena, ainda que esse direito lhes esteja assegurado na Constituição Federal. É preciso falar e conhecer a ordem/organização da língua portuguesa para se adentrar no universo simbólico dos não indígenas; o universo simbólico da nação. É por meio da língua portuguesa que os indígenas têm voz e podem lutar pela posse – aos moldes do funcionamento da sociedade capitalista – de um território. Conforme afirmam Pereira e Modesto (2020), há uma interdição histórica dos lugares de enunciação que diz de quem está autorizado a enunciar e de quais lugares. O sujeito-indígena está autorizado a dirigir-se aos representantes do Estado se tiver domínio da língua portuguesa, sua individuação em sujeito de direito se dá pela/na língua portuguesa. Dessa forma, é no entremeio da língua indígena e da língua portuguesa que o sujeito-indígena se constitui sujeito-indígena-brasileiro; é pela/na língua portuguesa que ele se constitui sujeito-indígena-brasileiro-de-direito; tudo isso perpassado pelas questões de território.

Falada pelo indígena ou pelo não indígena, o estatuto de língua nacional/oficial atribuído à língua portuguesa a coloca em posição de autoridade em relação as demais línguas faladas no Brasil (africanas, indígenas, européias). Mariani (2008) afirma que, no que se refere às políticas de silenciamento de línguas, ainda hoje é possível identificar resquícios da colonização linguística, desvelando a relação entre poder econômico e práticas linguísticas. Aprender a língua portuguesa para habilitar-se a lutar por seus direitos e de seus povos não seria uma forma de colonização linguística? Para dizer de suas demandas e necessidades é preciso calar a língua materna indígena e dizer em língua portuguesa; é preciso saber falar... Não seria isso, também, uma forma diferente de silenciamento imposto às línguas indígenas?

2.3.4.2 A língua como aspecto cultural

Acerca da língua, compreendida como aspecto cultural a ser preservado, vemos que essa relação língua/cultura é estabelecida, especialmente - no que concerne aos sujeitos envolvidos em nossa pesquisa – pelo povo kiriri. Os indígenas da aldeia Kiriri, de Caldas-MG, conforme destacamos anteriormente, não têm a língua kiriri como língua materna. Ao contrário, a língua materna deles é a língua portuguesa. É por meio dela que eles estabelecem

relações com o mundo, entre si e produzem sentidos. Ela os constitui sujeitos-indígenas-brasileiros:

RD54: Tem a língua kiriri e a língua pancaru. Aqui na escola eu estudo o tronco em geral, aí específico, né, cada etnia, vou especificando seu tronco linguístico. Vou explicar pra eles qual é o tronco linguístico, de onde veio, como surgiu, tal, tal. Mas o pessoal fala português um com o outro (grifo nosso). Mas na tradição do toré, quando a gente vai fazer apresentação nos rituais, na ciência que a gente faz, que a gente faz a ciência nas matas aí usa a linguagem kiriri. (ROSE, 2019)

É interessante observar que, embora no cotidiano da aldeia, seus moradores falem em português um com o outro, quando vão participar de algum ritual indígena, embora eles ainda estejam aprendendo a língua kiriri, é ela que eles utilizam nesses momentos. Observamos, então, que ao kiriri está reservado esse lugar de cultura indígena, a língua das tradições, dos rituais, da ciência, que é a língua do povo da aldeia Kiriri, de Caldas-MG mas, ao mesmo tempo, não é, porque ela é, para eles, a segunda língua, aquela que eles estão aprendendo na escola indígena, como forma de manter a cultura tradicional de seu povo. Por isso, é necessário tratar da preservação da língua kiriri como um objetivo a ser alcançado, conforme previsto no Estatuto da Associação Indígena Kiriri, de Caldas-MG:

RD55: Estimular a prática da cultura tradicional na Aldeia, especialmente, a sua língua, as práticas xamânicas e cerimoniais, os conhecimentos tradicionais, os modos de uso dos recursos naturais e as redes de relações sócio-políticas e promover a sua divulgação para a sociedade (3º objetivo do Estatuto)

Pelos dizeres de Rose (2019) e pelo RD55 retirado do Estatuto da Associação Indígena Kiriri²³, de Caldas-MG, vemos o funcionamento da memória discursiva que constrói a imagem do indígena original, verdadeiro: aquele que mantém seus rituais e tradições, fala a língua indígena e vive em aldeia. Se o indígena não se encaixa em uma dessas características, aos olhos da sociedade, ele deixa de ser indígena. Guimarães (2003 apud SANTOS e SILVA, 2011) mostra que as línguas indígenas são consideradas línguas de cultura, isto é, línguas que

²³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GAD7Igg3Q0g&t=34s> Acesso em 19/11/2019

caracterizam as culturas das comunidades indígenas sendo elas, dessa forma, caracterizadas, entre outros aspectos, por suas línguas. Por isso, não se pode ter a língua portuguesa como língua materna, é preciso falar a língua indígena para ser manter e divulgar as comunidades indígenas. E se não se sabe falar essa língua, é preciso aprendê-la e preservá-la para não se perder a cultura, a tradição, não se deixar de ser indígena brasileiro.

2.3.4.3 A língua como característica identitária do sujeito-indígena

Ao abordamos a compreensão de língua enquanto característica cultural, enfatizamos, ao final de nossa análise que, para muitos indígenas, falar a língua indígena e tê-la como língua materna é um traço imprescindível para que esses sujeitos sejam considerados indígenas, de fato.

Aqui, trazemos, então, alguns recortes que remetem à essas questões identitárias. Acerca desses recortes identificamos diferentes regularidades discursivas, o que nos leva a concluir que o modo como o sujeito-indígena compreende a língua (língua materna/nacional/oficial) está diretamente relacionado ao modo como ele compreende a si mesmo; como ele se diz e se vê.

Mirin Valdeci (2019), indígena da aldeia Boa Vista, em Ubatuba-SP, cuja língua materna é a língua guarani-mbya, nos conta sobre sua relação com a língua portuguesa. Segundo ele:

RD56: E nessa parte de língua é... pra nós, a gente passa um pouquinho de dificuldade a falar em português. Eu aprendi a falar a partir de 12 anos, português, agora eu tenho 25 anos e pra nós é uma dificuldade muito grande que a gente passa, mas vai praticando e a gente fala um pouquinho. Tipo aqui, maioria, é... a cultura mesmo é tímida, e só alguns que conversam com o pessoal de fora quando vem. E pra nós é isso, a língua portuguesa é muito difícil. Eu aprendi na prática mesmo, na prática quando é, antigamente, mais essa parte de juruá – é não indígena – entra e alguns mais velhos falam um pouquinho, aí alguns chamam pra acompanhar, aí nessa parte que venho praticando e comecei a falar, porque na escola mesmo, quando era, eu estudava na escola dentro da aldeia, era, a gente fala entre, na nossa língua mesmo, tipo matéria de português também algumas

partes, a gente fala entre, com o professor e o aluno, a gente fala em, na nossa língua materna, é costume. (MIRIN VALDECI, 2019)

O relato de Mirin Valdeci (2019) mostra que a língua portuguesa para ele e seu povo tem estatuto de língua difícil, a língua do outro, língua estrangeira e estranha, aquela que precisa ser praticada para ser aprendida, aquela que não é utilizada dentro da escola indígena, a segunda língua, sobre a qual se aprende algumas palavras, vocabulário isolado, expressões, mas que não media a relação do professor com o aluno e nem as relações dos membros da comunidade indígena entre si. Mirin Valdeci (2019) é um dos poucos que fala a língua portuguesa na aldeia Boa Vista e, por isso, foi escolhido para ser um dos guias turísticos. Há apenas dois guias turísticos na aldeia. Ambos sabem um pouco da língua portuguesa e a aprenderam para interagir com os turistas não indígenas.

Vemos no relato de Mirin Valdeci (RD25) o modo como os significantes língua e cultura se confundem. Acerca de nossa concepção de cultura, ancorados na Análise de Discurso, nós a compreendemos como efeito do interdiscurso que se materializa no intradiscurso, processo, prática social que pode ser descrita, discursivizada, mas sempre num movimento dialético, no qual surgem as contradições e cujos elementos são entendidos como sentidos, rituais semânticos passíveis de falhas, processos identificatórios, afetados pelo contexto histórico-político-ideológico. Ainda que se tratem de noções distintas, língua e cultura são indissociáveis. E, sendo, ambas, construções discursivas – língua e cultura – estão sempre em movimento, produzindo identificações e contraidentificações, a partir de discursos e memórias.

Refletindo sobre a identidade dos sujeitos-indígenas contemporâneos e, mais especificamente, sobre a identidade das comunidades indígenas cujos discursos são objeto de análise de nossa pesquisa, vemos as múltiplas e complexas identificações desses sujeitos. De maneiras diversas, todos os sujeitos envolvidos na pesquisa são constituídos pela língua indígena e pela língua portuguesa. Ainda que elas possuam estatutos diferentes e que, mesmo sendo língua materna, a língua portuguesa nunca ocupe o estatuto de língua materna para os sujeitos-indígenas, é no entremeio de ambas as línguas que eles se dizem e se constituem kiriris e guaranis. Ao assumirem distintas posições discursivas (ora Cacique Altino na aldeia, ora Caquice Altino em uma reunião em Brasília; ora Rose professora e coordenadora na escola indígena, ora Rose participando de rituais nas matas, etc) os sujeitos-indígenas

produzem sentidos na e pela língua indígena e/ou língua portuguesa. E ser capaz de transitar de um estatuto de língua para o outro; de uma ordem para a outra, não os faz/torna menos ou mais indígenas.

Rose – da aldeia kiriri, de Caldas/MG – ao final de nossa conversa, quando lhe pedimos a autorização para tirarmos uma foto, nos solicitou que esperássemos um momento para que ela pudesse se vestir. Colocou um cocar e veio fotografar, como se sem colocar aquele adereço ela não fosse ser identificada como indígena. O que faz com que o uso desses adereços sejam mantidos quando se está em contato com o não-indígena? Durante o nosso percurso acadêmico, assistimos à uma palestra no SESC de São José dos Campos²⁴, cujos palestrantes eram membros da aldeia Renascer, de Ubatuba-SP que, a priori, seria parte de nosso *corpus*. Durante a palestra, havia cerca de seis integrantes da aldeia. Todos se apresentaram com o rosto pintado, colares artesanais no pescoço e cocares na cabeça, sendo o cocar do cacique o mais imponente. Mas antes de iniciar a palestra, eles estavam vestidos normalmente, sem nenhum atributo específico. Por que eles se pintaram para proferir a palestra? Quem era(m) o(s) outro(s) que iria(m) ouvi-los? Para serem ouvidos/vistos pelo não-indígena eles precisam identificar-se como indígenas nos trajes que vestem? Vemos que há uma preocupação por parte da comunidade indígena em ser ouvida/vista pelo não-indígena para, assim, ser atendida em suas necessidades e respeitada em suas especificidades. Mas para ser ouvida/vista e, conseqüentemente, atendida e respeitada, ela precisa ser indígena, de fato; ser identificada pelos traços que uma comunidade indígena deve ter, como se passasse por um controle de qualidade que, ao assinalar em uma planilha as características que aquela comunidade possui, definisse o que é original e o que não é, porque não atende aos padrões de qualidade, aos requisitos mínimos para receber aquela determinada denominação. Assim, vemos que ao projetar, pela manutenção da memória social, uma realidade imaginária, o sujeito-indígena deixa transparecer as lacunas – as interpretações silenciadas – e os deslocamentos que constituem seu gesto de repetição/manutenção (PAYER, 2006) dos discursos e imagens colonizadoras.

²⁴ A palestra foi intitulada: “Políticas e educações tupi-guarani e guarani” e foi realizada no dia 11 de abril de 2019, às 19h

Capítulo 3

O dizer de si em autores indígenas: diálogos, subjetivações e resistências

O *corpus* de arquivo que acrescentamos aqui, a priori, ele não havia sido pensado como objeto de análise. Porém, após assistirmos a uma palestra ministrada pelo autor indígena Daniel Munduruku durante a I Feira Literária de Guaratinguetá-SP (I FLIG) e termos tido acesso às suas obras, optamos por tomarmos algumas delas como material de leitura/análise, já que se tratam de autobiografias e nosso interesse de pesquisa é compreender a constituição do sujeito-indígena. Ainda durante a I FLIG, tivemos acesso à obra autobiográfica e poética de Márcia Wayna Kambeba e optamos por analisá-la também. Nosso intuito, ao tomar tais obras autobiográficas como material de leitura foi identificar, por meio dos dizeres de Munduruku e Kambeba, o modo como eles compreendem a si e a(s) língua(s) que os constitui sujeitos. Consideramos, também, ao analisar os recortes de suas obras, o fato de que, diferentemente dos indígenas guaranis e kiriris, Munduruku e Kambeba são indígenas que residem na cidade, que formulam seus discursos em posição de autoria, estando, por isso, em uma posição discursiva distinta dos demais participantes da pesquisa, produzindo sentidos desse lugar, acerca do que significa ser sujeito-indígena-brasileiro. Temos como *corpus* deste terceiro capítulo, então, dizeres recortados de algumas obras autobiográficas de Munduruku e Kambeba. Nesse sentido, faremos, aqui, o seguinte percurso analítico. Primeiramente, trataremos algumas informações acerca dos indígenas autores cujos discursos tomamos como objeto. Depois, abordaremos as noções de literatura e autoria em Análise de Discurso, pois as consideramos como conceitos relevantes para nossas análises neste capítulo. Em seguida, abordaremos a noção de discurso lúdico, considerando o modo como os sujeitos-indígenas se inscrevem nele. Por fim, faremos a análise do *corpus*, buscando agrupá-lo nos mesmos eixos de análise nos quais organizamos o segundo capítulo, considerando as regularidades discursivas identificadas nos discursos dos referidos sujeitos, possibilitando a interlocução dos sujeitos-indígenas guaranis e kiriris com os sujeitos-indígenas-autores que residem na cidade.

3.1 Daniel Munduruku

Segundo informações veiculadas no blog²⁵ do autor, Daniel Monteiro Costa – nome indígena e artístico – Daniel Munduruku, nasceu em 28 de fevereiro de 1964 na aldeia Maracanã, no interior do Pará e pertence à etnia Munduruku.

Os Mundurukus estão situados em regiões e territórios diferentes nos Estados do Pará, Amazonas e Mato Grosso. Moram, geralmente, em regiões florestais, às margens de rios navegáveis. Considerados como povo de tradição guerreira, os Mundurukus dominavam culturalmente a região do Vale dos Tapajós. Hoje, enfrentam outras lutas que envolvem a garantia da integridade de seu território, ameaçado pelas atividades ilegais de garimpo do ouro, pelos projetos hidrelétricos e a construção de uma grande hidrovía no Tapajós. Esse povo indígena pertence à família linguística Munduruku, cujo tronco é o Tupi²⁶.

Daniel Munduruku viveu parte de sua infância na aldeia Maracanã, mas depois mudou-se, com sua família, para a cidade de Belém (PA), onde completou o Ensino fundamental e o Ensino Médio. Foi seminarista durante um período de sua juventude, mas abandonou a vocação sacerdotal para dedicar-se ao ensino. Graduou-se em Filosofia, História e Psicologia; é mestre em Antropologia Social, pela Universidade de São Paulo (USP); doutor em Educação pela mesma universidade e pós-doutor em Literatura, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Atualmente é diretor-presidente do Instituto Uk'a – Casa dos Saberes Ancestrais e membro da Academia de Letras de Lorena-SP. Foi professor, é escritor e publicou mais de 52 obras, sendo várias delas premiadas. Suas obras são, em sua maioria, de literatura infanto-juvenil.

Dentre as 52 obras escritas por Daniel Munduruku, escolhemos como material de leitura e análise de nossa pesquisa as obras: *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (2002)*, *O banquete dos deuses: conversa sobre a origem e a cultura brasileira (2009)*, *Mundurukando 2: sobre vivências, piolhos e afetos – roda de conversa com educadores (2017)* e *Memórias de índio: uma quase autobiografia (2016)*, por se tratarem de

²⁵ <http://danielmunduruku.blogspot.com/> - Acesso em 11/11/2019

²⁶ Informações retiradas do site: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Munduruku> Acesso em 11/11/2019

obras que abordam questões voltadas para o ensino e a educação escolar indígena e obras de cunho autobiográfico.

3.2 Márcia Wayna Kambeba

Márcia Veira da Silva – nome indígena e artístico - Márcia Wayna Kambeba é indígena do povo Omágua/Kambeba no Alto do Solimões (AM). Nasceu na aldeia Belém do Solimões, do povo Tikuna, em 1979 e viveu lá até os oito anos de idade quando, então, mudou-se com a família para a cidade de São Paulo de Olivença (AM). Graduiu-se em Geografia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e é mestra em Geografia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Segundo Kambeba (2018, p.8), o termo Omágua – nome original da etnia – significa ‘cabeça de homem’ e Kambeba – “apelido dado ao povo devido à prática da remodelação do crânio” - significa ‘cabeça-chata’. Hoje, os dois nomes são utilizados para se referir à etnia. Os Omágua/Kambeba falam a língua Omágua/Kambeba, oriunda do tronco Tupi.

De acordo com Kambeba (2018, p.9), o povo Omágua/Kambeba hoje está territorializado em torno do rio Solimões, no Amazonas. Existem aldeias “perto do município de Manacapuru, no rio Cueiras, adentrando o rio Negro”. Há a presença deles também nas cidades de São Paulo de Olivença, Amaturá, Tefé, Coari, Alvarães e Manaus. Kambeba (2018, p.9) afirma que existem aproximadamente 50 mil indígenas, ou mais, do povo Omágua/Kambeba.

Márcia Kambeba é escritora, poeta, compositora, fotógrafa e ativista e em suas pesquisas discute questões que envolvem território, etnia, a mulher indígena e a importância da cultura dos povos indígenas, em uma luta que ela denomina “descolonizadora”²⁷ (KAMBEBA, 2018, p.11). Atualmente, mora em Belém (PA) e escreve poesias. Em 2013 publicou a obra *Ay Kakyritama: eu moro na cidade* (segunda edição publicada em 2018), um livro no qual a autora apresenta poemas relacionados à sua pesquisa de mestrado na aldeia

²⁷ Walsh (2013) propõe a formulação do termo ‘pedagogias decoloniais’ para se referir a metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização e resistência; “práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver com” (WALSH, 2013, p.19). Identificamos no discurso de Kambeba (2018) uma prática que dialoga com o que foi proposto por Walsh (2013) e produz sentidos de resistência e luta em contextos de marginalização.

Tururucari-Uka. Segundo Kambeba (2018, p.11) os poemas da obra *Ay Kakyritama: eu moro na cidade*, “são poemas descoloniais, que buscam ajudar as pessoas a compreender a importância de se conhecer e ajudar os povos” indígenas, para que eles não tenham seu território, sua cultura e sua ciência apagados, silenciados, dizimados.

Tomamos a obra *Ay Kakyritama: eu moro na cidade* como material de leitura e trouxemos alguns recortes discursivos para análise, porque compreendemos que ao falar de seu povo, Kambeba (2018) fala de si e ao falar de si, fala de seu povo, do que a constitui e os constitui sujeitos-indígenas e é esse nosso interesse de pesquisa. Além disso, analisamos, também, alguns recortes discursivos retirados de uma entrevista que a autora Kambeba (2017) concedeu ao site *Catraca Livre*.

3.3 O discurso literário em Análise de Discurso

Conforme apontamos anteriormente - quando apresentamos nosso objeto discursivo - neste capítulo faremos a análise de recortes discursivos retirados de obras autobiográficas dos autores indígenas: Daniel Munduruku e Márcia Kambeba.

D’Olivo (2018), ao analisar alguns cordéis, afirma que há nessa materialidade linguística um ritual e uma organização de escrita, que coloca para o cordelista um espaço já-dado, com uma estrutura fixa, que o cerceia e “regula seu modo de jogar e brincar com as palavras, com os sentidos” (D’OLIVO, 2018, p.331). Da mesma forma, as autobiografias organizam os sentidos do sujeito autor em um espaço já estabelecido. As autobiografias têm um sentido regular, trazem um dizer de si, apresentando aspectos subjetivos do autor. Segundo D’Olivo (2018, p.337) essa “regularidade fornece marcas, pistas, sobre o caminho que a composição seguirá” não só para o sujeito autor, mas também para seu interlocutor, o leitor de sua obra. Dessa forma, a autobiografia se configura em um ritual de linguagem, uma estrutura já-dada por meio da qual o biógrafo joga com o significante, formulando seu dizer e produzindo sentidos em um ritual específico, para organizar e estruturar sua relação com o exterior.

Nessas condições, parece-nos necessário localizar o texto autobiográfico em seu lugar de pertença, identificando o espaço no qual se dão seu processo de formulação e circulação. Tomamos o texto autobiográfico como inscrito no discurso da arte e da literatura.

No que se refere ao discurso da arte, ancorados em Massmann (2018), nós o compreendemos como espaço de possibilidades de dizeres, por meio do qual discursos silenciados se tornam visíveis e são postos em funcionamento. Tomamos a arte como prática política (MASSMANN, 2018; INDURSKY, 2015) que, seja pela manutenção de uma ideologia dominante, seja como lugar de resistência, afeta e transforma as relações sociais.

Sobre a literatura, Fragoso (2014, p.69) afirma que o discurso literário “tem uma forma material que é histórica (relação língua-exterioridade) e seu funcionamento deve ser descrito”. Nesse sentido, a literatura funciona como uma prática discursiva com marcas e propriedades constituídas historicamente, na relação entre língua e exterioridade, cabendo ao analista de discurso descrever seu funcionamento e explicitar suas regularidades, de modo a melhor compreender a constituição, a formulação e a circulação dos sentidos. De acordo com Fragoso (2014, p.79), o discurso literário sustenta um imaginário social no qual os discursos formulados em seu interior e suas representações “se apresentam como sendo naturais, apagando-se o trabalho social, ideológico e político produzido por este discurso”. Isso significa dizer, ancorados em Fragoso (2014), que as marcas que parecem ser inerentes ao discurso literário - ao texto autobiográfico - na verdade, não o são, mas constituem a sua materialidade.

Para Versa e Soares (2018), a literatura, a priori, parece um objeto não cabível à Análise de Discurso, pelo modo como a pragmática a compreende, considerando-a como um texto subjetivo, de composição intencional. No entanto, como destacamos anteriormente (FRAGOSO, 2014), o discurso literário pode sim ser objeto da Análise de Discurso, se considerarmos as condições de produção nas quais ele se inscreve e sua subjetividade como sendo histórica e exteriormente modificada.

A literatura é um lugar de produção de sentidos, um processo discursivo que trabalha a divisão social dos sentidos e resulta em um gesto de leitura, um gesto de interpretação, realizado por um sujeito em posição de autoria e disponibilizado para a sociedade, que realizará outros gestos de leitura e legitimará esses sentidos. Assim, como afirma Almeida (2016), é o gesto de atualização dos sentidos da memória literária na língua que define a literatura e produz um movimento no qual a língua remete à ela mesma para se significar, funcionando, desse modo, “como o lugar de constituição do sujeito-escritor” (ALMEIDA, 2016, p.138)

3.4 A noção de autoria

Segundo Orlandi (2003), a autoria é uma das funções discursivas assumidas pelo sujeito de linguagem. É a função que o sujeito assume enquanto produtor de texto. Para a autora, das posições discursivas do sujeito essa é “a que está mais determinada pela exterioridade – contexto sócio-histórico – e mais afetada pelas exigências de coerência, não contradição, responsabilidade, etc” (ORLANDI, 2003, p.75).

Por ser a função mais afetada pelo contexto sócio-histórico é a que está mais submetida às normas das instituições. Ainda que, como sabemos, o sujeito de linguagem seja constituído na incompletude, cindido, clivado e seu discurso constituído na opacidade e não transparência, o texto que ele produz enquanto autor deve ser coerente e sem contradições, suas intenções, objetivos e argumentos devem ser visíveis, colocando-se o autor como origem de seu dizer e assumindo a responsabilidade pelo que diz. (ORLANDI, 2003). De acordo com Orlandi (2003), na posição de autoria, o sujeito de linguagem produz o seu discurso reconhecendo o exterior, ao qual ele deve se referir mas, também, remetendo-se a sua interioridade, construindo, assim, sua identidade como autor.

Para Fragoso (2014), a identidade do sujeito-autor – o efeito de autoria – se constrói como um efeito de evidência, já que ele enuncia afetado pela ilusão de ser causa e origem do que diz. Como aponta Fragoso (2014),

a formulação/elaboração do que se diz resulta de um gesto de interpretação, realizado por um sujeito na posição de autor daquilo que se diz, determinado pela formação discursiva que se constrói simultaneamente ao/com o seu dizer – a noção de estilo. Ao produzir seu discurso o sujeito-autor não somente significa o que se diz, mas também se significa e significa ainda a própria formação discursiva de onde se diz. (FRAGOSO, 2014, p.81)

Dessa forma, como aponta Orlandi (2003), como a relação, tanto do autor quanto do leitor com a interpretação é diferente nos diferentes contextos sócio-históricos, também é diferente o modo como sujeito-autor e sujeito-leitor se constituem e se identificam em sua relação com as instituições. Nesse processo de constituição subjetiva do autor e do leitor há, então, formas diferentes de “confronto do político com o simbólico” (ORLANDI, 2003, p.76)

Com relação a noção de estilo, mencionada por Fragoso (2006), para a Análise de Discurso, a estilística é tomada como um efeito discursivo, resultado de condições históricas

específicas que se dão na ordem da constituição da língua nacional. Isso significa compreender o estilo, as figuras de linguagem e as marcas sintáticas “como uma prática discursiva cujo funcionamento (político) está relacionado à constituição de sentidos à língua nacional” (FRAGOSO, 2006, p.44). Assim, o estilo que costuma ser remetido a questões de ordem estética e associado à emoção do autor, na verdade, deixa transparecer o real da língua, pois torna possíveis os dizeres que não se enquadram/encaixam na normatização gramatical, nas regras institucionais.

Nesse sentido, o que o discurso da estilística define como recursos linguístico-expressivos, a Análise de Discurso compreende como marcas subjetivas da língua; o que a literatura interpreta artisticamente, a Análise de Discurso toma como dispositivo ideológico em funcionamento no discurso literário. Como afirma Fragoso (2006, p.109), “o discurso da estilística é legitimado pela literatura, onde a ‘manipulação’ sobre a língua produz o efeito artístico (o efeito do ‘belo’)”.

3.5 Formas do discurso: o discurso lúdico

Para tratar das diferentes formas do discurso, é importante destacarmos as concepções de língua e discurso em Análise de Discurso. Segundo Orlandi (2003), a linguagem é entendida como a mediação necessária entre o homem e o mundo. Ela é ação que transforma, não podendo ser estudada fora da sociedade. Essa mediação é o discurso, cujo “trabalho simbólico está na base da produção da existência humana” (ORLANDI, 2003, p.15)

Nesse contexto, a língua não é tomada como instrumento, sistema abstrato, segmentável, fechada nela mesma mas, ao contrário, a língua é discurso, “objeto sócio-histórico em que o linguístico intervém como pressuposto” (ORLANDI, 2003, p.16), é a língua no mundo, com suas diversas formas de significar, nas diferentes condições de produção, falada por sujeitos de linguagem assumindo distintas posições enunciativas. A língua é, assim, a materialidade específica do discurso e o discurso a materialidade específica da ideologia. A Análise de Discurso trabalha nessa relação língua-discurso-ideologia, pois toma o discurso como o lugar no qual a relação entre língua e ideologia pode ser observada, possibilitando ao analista de linguagem compreender o modo como a língua produz sentidos por/para os sujeitos.

Em linhas gerais, pelo viés discursivo, conforme Orlandi (1984b), a linguagem não é instrumento de comunicação, nem funciona como transmissora de informação ou suporte de pensamento, mas diz respeito a um “lugar de conflito, de confronto ideológico, em que a significação se apresenta em toda a sua complexidade” (ORLANDI, 1984b, p.22)

Orlandi (1984b) distingue três tipos de discurso – discurso autoritário, discurso polêmico, discurso lúdico - nos quais pode ser identificada ora a polarização da polissemia ora da paráfrase. Retomamos o que a autora compreende como polissemia e paráfrase. A polissemia é da ordem da multiplicidade de sentidos, ao passo que a paráfrase pode ser definida como formulações diferentes para o mesmo sentido.

O discurso autoritário, como indica o próprio significante, implica a dominância de um determinado discurso em uma formação social, trata de interdições ao dizer, impede a resistência. É o discurso do mesmo, da repetição, reprodução, no qual há a polarização da paráfrase. É o discurso dominante em nossa sociedade e afeta no modo como a língua é concebida, nos estudos da linguagem e nas práticas pedagógicas. Afetada pelo discurso autoritário, a escola, instituição do Estado, cumpre a função de reproduzir o discurso dominante, cristalizando e tornando evidentes certos sentidos. O discurso autoritário funciona através de uma relação baseada exclusivamente na transmissão de conhecimentos. O professor transmite o conhecimento e o aluno o reproduz; não há espaço de produção de sentidos por parte do aluno.

Já no discurso lúdico há a polarização da polissemia. É o discurso da ruptura, daquilo que vaza, linguagem produzindo sentidos por prazer, desejo, sem comprometimento com eficiência e resultados práticos e imediatos. Enquanto, em nossa sociedade, o discurso lúdico ocupa um lugar à margem, a sociedade indígena o acolhe e produz sentidos sobre ser indígena por meio dele. Como aponta Orlandi (1984b), é considerando a produção de sentidos dos sujeitos-indígenas pelo/no discurso lúdico que educação escolar indígena deve ser pensada, construída, implantada.

Por fim, o discurso polêmico é aquele em que se torna possível observar o jogo entre paráfrase e polissemia; o mesmo e o diferente. É o discurso crítico, que se pode instituir a partir da prática, estimula o pensamento crítico e questiona as condições de produção dos discursos. Na escola, segundo Orlandi (2009), o discurso polêmico deve predominar, por propiciar a prática da polissemia por parte de alunos e professores e possibilitar um diálogo entre a escola e a sociedade.

Em nossa pesquisa, como nos interessa compreender o processo de constituição/subjetivação do sujeito-indígena-brasileiro, consideraremos a produção de sentidos por meio do discurso lúdico e literário dos sujeitos-indígenas-autores, cujos dizeres tomaremos como objeto de análise.

3.6 Análise dos recortes discursivos

Neste capítulo, conforme mencionamos anteriormente, faremos nossa análise discursiva agrupando os recortes nos mesmos eixos de análise propostos no capítulo 2. Nosso intuito é possibilitar a interlocução entre os sujeitos-indígenas envolvidos na pesquisa, sejam eles aldeados ou urbanos e, a partir dessa interlocução, compreender como se dá o processo de subjetivação do sujeito-indígena-brasileiro.

3.6.1 O sujeito indígena e sua compreensão de sociedade

Munduruku (2019, p.31) ao afirmar “*fazemos parte da natureza*” explicita que há relação íntima entre o indígena e o mundo natural; a natureza como todo, Sagrado e o indígena como parte desse todo. E, por ser parte desse todo e ter uma dependência física e cosmológica do meio ambiente, o indígena conserva/preserva a natureza.

Ainda que Munduruku seja indígena da cidade e tenha vivido na condição de aldeado apenas durante sua infância, ele se reconhece como constituído pela natureza, como parte do meio ambiente, aqui considerado, mais especificamente, em sua fauna e flora.

Kambeba (2017), em entrevista concedida ao jornal *Catraca Livre*, cuja publicação é online, diz que “*é natural do indígena conservar o lugar em que vive para evitar o desmatamento ou acabar com os recursos naturais*”, já que “*os povos dependem dessa natureza para viver*”. Nesse sentido, “*os povos indígenas só usufruem da natureza aquilo que eles precisam: um rio, uma mata e uma casa*” o que, como afirma Kambeba (2017)²⁸, “*não ocorre na vida das cidades e é por isso que estamos assim: em uma sociedade consumista e que acaba com todos os recursos disponíveis*” (KAMBEBA, 2017).

²⁸ Disponível em: <https://catracalivre.com.br/cidadania/poeta-indigena-que-luta-pelos-direitos-da-mulher-nas-aldeias/> Acesso em 11/11/2019

Segundo Kambeba (2017):

RD57: Os povos indígenas antes eram os donos do seu chão. Hoje, é o “branco” quem decide como proceder com a demarcação. Antes para o indígena não existia demarcação de território, ora estavam aqui, ora ali, dependiam dos recursos naturais, migravam para não exaurir o que tinham de bens naturais, a floresta. Atualmente, os povos não são donos de suas terras. É mais fácil para o governo engavetar e não demarcar as terras indígenas. Isso porque ele sabe que a aldeia estará no “meio do caminho” do progresso ou em locais onde existem jazidas e mais jazidas de minério, importantíssimas para a exploração e para o crescimento financeiro do Brasil. (KAMBEBA, 2017)

Vemos que o dizer de Kambeba (2017) se filia ao mesmo discurso do Cacique Altino (2019), liderança da Aldeia Boa Vista (RD41). Os dois compreendem território como terra dos ancestrais, cuja pertença lhes é originária. E apontam a questão da divisão/demarcação de terras como sendo um funcionamento da sociedade dos brancos, cuja base está no capital.

Kambeba (2017) afirma que apesar de hoje os povos indígenas lutarem pela garantia de um território em que possam “*conviver livremente, mantendo seus rituais, conservando a sua biodiversidade e tendo essa relação de reciprocidade com a natureza*” (KAMBEBA, 2017), os povos indígenas, em geral, são povos migratórios. Porém, pelo funcionamento da sociedade dos não-indígenas, pela decisão do não indígena, como aponta Kambeba (2017), essa divisão se faz necessária.

Ao analisar o discurso do Cacique Altino (2019) - no capítulo 2 - relatando sua conversa com o representante da FUNAI acerca da demarcação das terras da Aldeia Boa Vista (RD42), destacamos o fato de que o ser migrante e a ancestralidade (*grifos nossos*) constituem o sujeito-indígena. Kambeba (2017), ao afirmar que os povos indígenas são povos migratórios, confirma esse caráter identitário do sujeito-indígena-brasileiro.

Acerca do funcionamento da sociedade indígena, Kambeba (2017) afirma que “*os indígenas são doutores em um conhecimento que é milenar e precisa ser preservado para que a cidade aprenda, sobretudo, sobre a solidariedade que se tem em uma aldeia. Lá, um tem, todos comem. Quando um não tem, o outro vai ajudar*”.

Munduruku (2016, p.31) ao falar do que aprendeu enquanto vivia na Aldeia, diz: “*Isto que aprendemos desde cedo: fazemos parte de uma teia. Se cada pessoa fizer sua parte, tudo correrá bem sempre*”.

Os dizeres de Kambeba (2017) e Munduruku (2016) se filiam ao mesmo discurso de Rose (2019 – RD43), pois os três sujeitos-indígenas, ainda que em diferentes condições de produção, compreendem sociedade enquanto comunidade, coletivo, na qual cada sujeito tem sua função, mas todos trabalham em prol do grupo.

Nas sociedades indígenas, conforme Munduruku (2019), o tempo é dividido em rituais – rituais de passagem -; por isso, para o povo Munduruku só existem dois tempos: o passado, que é o tempo da memória e o presente, que é o hoje, o agora. Segundo Munduruku (2019), na língua Munduruku não existe a palavra futuro, pois o futuro não é palpável. Assim, os indígenas são educados dentro dessa perspectiva e assumem as tarefas que lhes cabem conforme vão cumprindo os ritos de passagem: de criança para adolescente; de adolescente para adulto; de adulto para idoso. Cabe aos pais educarem os corpos de seus filhos, ou seja, prepará-los para as responsabilidades de se tornarem adultos, ensinarem os meninos a caçar, pescar e as meninas a cuidar da roça e da casa. Quanto aos avós, a eles cabe a educação do espírito dos jovens e das crianças.

É certo que cada povo indígena tem sua singularidade e características próprias; no entanto, é comum entre as sociedades indígenas, a compreensão cíclica da vida e o valor e respeito atribuído aos mais velhos. Os mais velhos da aldeia são considerados os mais sábios e, por isso, seus conselhos, histórias e dizeres têm valor e são ouvidos por todos. Como afirma Munduruku (2019, p.35), o povo Munduruku não tem vergonha de ser velho.

Outro aspecto que caracteriza as comunidades indígenas, em geral, é a oralidade. Kambeba (2018) afirma que na cultura indígena os Omágua/Kambeba mantêm a narrativa oral. Munduruku (2009) também destaca o fato da sociedade indígena ser de tradição oral e explica que

RD58: Oralidade não é apenas a palavra que sai da boca das pessoas. É uma coreografia que faz o corpo dançar. O corpo é a reverbação do som das palavras. A oralidade é a divindade que se torna carne. O narrador é o mestre da palavra. A palavra não volta sem cumprir sua missão. Ela tem o hálito, o elemento vital, que desaparece dela quando escrita. (MUNDURUKU, 2009, p.72)

De acordo com Munduruku (2017), a literatura indígena é um instrumento de atualização da memória e tem a oralidade como base principal para transmissão dos saberes tradicionais. Além disso, engloba muito mais do que o texto escrito, pois toma as danças, o

canto, o grafismo, o artesanato, as preces e as narrativas orais (formuladas no/pelo discurso lúdico) como manifestações literárias.

Munduruku (2009), em algumas de suas obras, fala de sua experiência enquanto criança na aldeia. Ele relata várias histórias contadas por seu avô e diz que os idosos da comunidade reuniam as crianças em roda e lhes contavam várias histórias sobre o mundo, a natureza, as pessoas. Munduruku (2009) transcreveu algumas delas em sua obra *“O banquete dos deuses: conversa sobre a origem e a cultura brasileira”*. Não vamos aqui reproduzir tais narrativas, mas destacamos o fato de que o discurso lúdico também constitui o sujeito-indígena em sua subjetividade. É por meio dele e por ele que os indígenas, especialmente as crianças, aprendem e compreendem o mundo e a sociedade ao seu redor. É ele que, narrado pelos idosos e transmitido de geração em geração, perpetua a cultura e a língua indígena. Por ser contado pelos mais velhos, diz respeito a um discurso importante, legitimado e validado pela comunidade indígena e seus membros.

Vemos, assim, que os dizeres de Kambeba (2018) e Munduruku (2009) marcam a oralidade como traço constituinte do sujeito-indígena. “Ainda que a escrita tenha importância na transmissão dos saberes”, como afirma Kambeba (2018, p.10), é na/pela oralidade, no/pelo discurso lúdico, que o sujeito-indígena diz de si, de seu povo e mantém vivas sua cultura e suas tradições.

3.6.2 O sujeito-indígena e sua compreensão de cultura

Munduruku (2002), ao falar sobre os efeitos do processo colonizador para a população indígena de outrora e para a população indígena atual, deixa transparecer a concepção de cultura na qual seu discurso - tomado aqui como discurso do povo Munduruku - se filia:

RD59: Ainda que ignorado, negado ou transformado pelos colonizadores – do corpo e da alma -, o saber que sempre alimentou nossas tradições se manteve fiel aos princípios fundadores. Isso desnor-teou os invasores daquele momento histórico e continua desnor-teando os de nosso tempo, os quais teimam em destruir as tradições originárias que permanecem resistindo, não sem muitas baixas, ao “canto da sereia” do capitalismo selvagem, cujo olhar frio se concentra na fragilidade humana, que é capaz de vender sua dignidade e ancestralidade em troca de conforto e bem-estar ilusórios” (MUNDURUKU, 2002, p.68)

Pelos dizeres do RD59 vemos que a noção de cultura para Munduruku (2002), assim como para Mirim Valdeci (2019 – RD44) e os indígenas da Aldeia Kiriri de Caldas-MG (RD45), está associada às tradições, às quais ele chama de tradições originárias, fruto de princípios fundadores da sociedade indígena munduruku. Nesse sentido, a cultura indígena diz respeito a características ancestrais, tradições passadas que, ao serem reproduzidas hoje, funcionam como mecanismo de resistência, conforme aponta Munduruku (2002). Manter as tradições originárias é não se render aos costumes, crenças e tradições do não indígena, como se ao perpetuarem-se os ritos e hábitos o próprio povo indígena fosse perpetuado e sua morte/apagamento/esquecimento/silenciamento pudesse ser impedida.

Kambeba (2018), ao dissertar acerca do direito dos povos indígenas a terem seu patrimônio material e imaterial, bem como sua interculturalidade conservadas, aborda a questão das tradições, da ancestralidade e também inclui a língua, assim como previsto no Estatuto da Associação Kiriri de Caldas (RD45), porém não como aspecto cultural:

RD60: É importante dizer que os povos indígenas, hoje, e em particular o povo Omágua/Kambeba, mesmo aldeados, não deixam de ter uma relação com a cidade, manifestada no cotidiano na utilização de aparelhos eletrônicos que facilitam a comunicação, na busca de saberes na escola do “branco”, não com a intenção de apagar nossa língua-mãe, mas de modo a contribuir com a nossa luta em prol da manutenção do nosso tesouro ancestral, uma vez que a flecha deu lugar a uma luta política, com argumentos bem consistentes por nossos direitos à conservação do patrimônio material e imaterial, e à interculturalidade, respeitando nossa forma de ser (KAMBEBA, 2018, p.9 e 10)

O discurso de Kambeba (2018) – tomado aqui como discurso do povo Omágua/Kambeba- nos permite compreender que há, por parte desse povo, uma preocupação em manter o que eles chamam de “tesouro ancestral”. No entanto, essa manutenção se dá pela luta política por direitos, o que exige dos indígenas o estabelecimento de uma relação com a cidade e o conhecimento da língua portuguesa (*na busca de saberes na escola do “branco”*), porém sem permitir que a língua indígena seja apagada.

O discurso de Kambeba (2018) distancia-se dos recortes discursivos anteriores (RD44, RD45, RD59) e traz uma concepção de cultura na qual esta é pensada como algo não estático,

como apontam Cavallari e Lima (2016), mas como algo em constante transformação. Ao afirmar “*uma vez que a flecha deu lugar à luta política*”, Kambeba (2018) mostra esse funcionamento cultural não estático, “que exige investimento subjetivo e um trabalho de apropriação, resistência e (re)invenção pessoal e social” (CAVALLARI e LIMA, 2016, p.152), possibilitando que a ideologia que incide na constituição dos sentidos possa ser vislumbrada, ao invés do recorrente apagamento/silenciamento que acontece quando se compreende a cultura como algo comum e regular. Além disso, ao destacar a importância da língua como mecanismo de luta política, vemos o funcionamento da língua compreendida como indissociável da cultura, já que é na/pela língua e na/pela cultura que o sujeito produz sentidos e se constitui enquanto sujeito de linguagem (CORACINI, 2016 apud CAVALLARI e LIMA, 2016). Dessa forma, a língua deixa de ser tomada como aspecto cultural e passa a ser compreendida como constitutiva do sujeito e, por isso, nunca esquecida/silenciada.

3.6.3 O sujeito-indígena e sua compreensão de ensino

Munduruku (2016, p.33), ao rememorar fatos de sua vida escolar destaca que, quando criança, ao entrar na escola, seu mundo se dividiu. O referido autor conta dos preconceitos que sofreu, dos estereótipos que recebeu e do modo como estar e estudar na escola do “branco” afetou sua subjetividade. No entanto, quando Munduruku (2016) começou sua vida escolar, não havia ainda escola indígena. A escola indígena – específica e diferenciada – não havia sido implantada, nem administrativamente. Dessa forma, ele frequentou uma escola regular, comum, cuja língua ensinada era somente a língua portuguesa e cujos colegas, em sua grande maioria, não eram de origem indígena.

Kambeba (2017)²⁹, em entrevista concedida ao Jornal Catraca Livre, ao falar de sua trajetória universitária e da importância da formação em nível superior para os povos indígenas, afirma acerca da educação:

RD61: Mesmo assim, a primeira sala de aula é a aldeia. É lá que a gente vai aprender o respeito com os mais velhos, a saber o nome de cada árvore e a conhecer a natureza. Saindo da escola da minha aldeia

²⁹ Publicação online. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/cidadania/poeta-indigena-que-luta-pelos-direitos-da-mulher-nas-aldeias/> Acesso em 11/11/2019

eu posso entrar na escola do “branco” e dizer: agora eu sou capacitada para estar aqui e aprimorar meus conhecimentos para, depois, levá-los de volta para a aldeia. Nós trabalhamos dentro das articulações, por isso que somos povos ligados em todo o país. (KAMBEBA, 2017)

Kambeba (2017) e Munduruku (2016), diferentemente de Rose (2019), Mirim Valdeci (2019) e Cacique Altino (2019), tiveram seu percurso escolar de ensino fundamental, médio e superior em uma escola não indígena e significam o espaço escolar desse lugar. Frequentaram escolas regulares, nas quais as especificidades da língua e da cultura dos sujeitos-indígenas não era considerada. O espaço escolar era urbano e a língua estudada era a língua portuguesa.

Munduruku (2016) enfrentou dificuldades devido aos preconceitos que sofreu, mas venceu essas dificuldades, ainda que, em alguns momentos, tenha tentado anular-se, desvinculando-se de sua identidade indígena - como se isso fosse possível. Tanto venceu as dificuldades, que chegou a tornar-se doutor, título concedido pela escola do não indígena.

Kambeba (2017) aprendeu a significar a escola como um lugar de aprimoramento dos conhecimentos que ela já tinha adquirido na aldeia, à qual ela nomeia de “*primeira sala de aula*”, ou seja, apesar de compreender a importância da educação escolarizada para o sujeito-indígena; apesar de ser sujeito-indígena escolarizada, Kambeba (2017) atribui aos conhecimentos que aprendeu com seu povo o peso/valor de conhecimentos de base, originários, primordiais. Além disso, ela enfatiza a articulação do sujeito-indígena que frequenta a escola regular com aqueles que ainda não frequentam. O que os indígenas aprendem na escola do “branco”, eles compartilham na sociedade indígena e o conhecimento que trazem da aldeia, da vivência em comunidade, eles levam para a escola. O foco do dizer de Kambeba (2017) está na necessidade do sujeito-indígena frequentar a escola do não indígena pois, para ela, essa escola é o espaço de formação que o sujeito-indígena contemporâneo precisa para ser capaz de enfrentar as lutas que lhe cabem.

Vemos funcionando no discurso de Kambeba (2017) uma contradição constitutiva dos processos de identificação (PÊCHEUX, 2009 apud PEREIRA e MODESTO, 2020). Ao mesmo tempo em que ela reconhece como conhecimentos básicos e mais importantes aqueles que ela teve no convívio da aldeia, ela atesta a necessidade do indígena frequentar a escola do não indígena e não a escola indígena. A escola indígena é específica, diferenciada e foi implantada para atender as necessidades das comunidades indígenas, conforme preconizam os documentos de lei que analisamos no capítulo 1 (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, LDB,

PARECER 14/99). No entanto, não é essa escola que vai formar o indígena para enfrentar suas lutas, que vai possibilitar-lhe o acesso ao universo simbólico dos não indígenas. Ao contrário, é na/pela escola do não indígena, na/pela língua portuguesa que o indígena poderá dizer-se e ser ouvido, ainda que o espaço de enunciação a ele concedido nunca seja igual àquele concedido ao não indígena.

Munduruku e Kambeba têm conhecimento da ordem e organização da língua portuguesa. Estão inscritos nessa materialidade e produzem sentidos a partir dela, em posição de autoria. O acesso à escola do não indígena lhes possibilitou assumir esse lugar e enunciar como sujeitos-autores, tendo seus dizeres legitimados pelos não indígenas.

3.6.4 O sujeito-indígena e sua relação com a(s) língua(s)

No segundo capítulo, ao analisarmos os recortes retirados das entrevistas discursivas realizadas com os sujeitos-indígenas guaranis e kiriris, identificamos o modo como tais sujeitos se relacionam com a(s) língua(s) que os constitui sujeitos de linguagem. Vimos que, em alguns momentos, a língua – mais especificamente a língua portuguesa – é tomada como instrumento de poder; em outros casos, a língua – aqui a língua indígena – é mencionada como aspecto cultural e, em outros, ainda, como característica identitária do sujeito-indígena. Nos dizeres de Munduruku e Kambeba, que analisaremos adiante, identificamos as mesmas filiações.

No que se refere à língua como instrumento de poder, Munduruku (2009, p.72) ao tratar sobre a escolha das lideranças por parte do povo munduruku, diz que há três qualidades básicas que um indígena deve ter para receber o privilégio de se tornar um chefe, um líder. São elas: dominar a história dos antepassados; ter o dom da palavra; ser generoso.

É certo que pelo dizer de Munduruku (2009) não podemos afirmar que “*ter o dom da palavra*” (p.72) significa conhecer a língua portuguesa ou a língua indígena. Sabemos que essa habilidade está mais relacionada ao saber falar em público, ter capacidade de expor as necessidades, queixas, demandas de seu povo; saber representar sua comunidade nas ocasiões em que for preciso expressar-se oralmente. Porém, ainda que a fala de Munduruku (2009) não faça uma referência explícita ao uso ou escolha de uma língua ou outra, é certo que há a necessidade de domínio/conhecimento linguístico por parte das lideranças da aldeia. A língua

é, então, um dos pré-requisitos para se chegar à chefia. Quem a domina/conhece, a tem como um instrumento de acesso ao poder. Conforme apontamos no capítulo 2, foi o conhecimento da língua portuguesa que fez com que Altino se tornasse cacique da Aldeia Boa Vista (RD52); foi o domínio da língua do outro/do branco que o ascendeu à chefia.

Identificamos no dizer de Kambeba (2018) a mesma regularidade discursiva do dizer de Munduruku (2009). Ao afirmar que é importante que o povo Omágua/Kambeba tenha acesso às tecnologias e aos saberes da escola do não indígena, especialmente à língua – que no caso é a língua portuguesa (língua nacional e oficial) – para que possam contribuir com a luta de seu povo, “*uma vez que a flecha deu lugar à luta política, com argumentos bem consistentes*”, vemos em funcionamento, novamente, a língua como instrumento de poder, como instrumento de luta política, pré-requisito necessário aos envolvidos nessa luta. E há que se ter mesmo conhecimento da língua, pois os argumentos precisam ser consistentes, bem formulados; é preciso saber falar para ser capaz de lutar.

Mirin Valdeci (2019 – RD51), ao dizer que seu povo vem sendo atingido por várias lutas políticas, também destaca a necessidade do conhecimento da língua portuguesa por parte dos indígenas. E, como afirma Kambeba (2018, p.9-10), não só as lideranças precisam saber a língua portuguesa, mas todos os indígenas, para que todos possam se engajar na luta “*em prol da manutenção do tesouro ancestral*” de sua comunidade e dos direitos à “*conservação do patrimônio material e imaterial*” dos povos indígenas.

Com relação à língua enquanto traço constitutivo, conforme apontamos anteriormente, no capítulo 2, o modo como o sujeito-indígena compreende a(s) língua(s) (língua materna/ língua portuguesa /língua oficial) está estritamente relacionado ao modo como ele se compreende sujeito; como ele se diz e se vê.

Darlene Yaminalo Taukane, uma das lideranças do movimento indígena brasileiro (1970-1990), em entrevista concedida à Daniel Munduruku, em 19 de junho de 2009 (TAUKANE, 2009 apud MUNDURUKU, 2002, p.116) fala sobre a língua enquanto traço identitário do sujeito-indígena:

RD62: Mas, por outro lado, que línguas essas pessoas estarão falando? Que culturas e políticas estarão adotando para o futuro de suas gerações? Se essas pessoas não tiverem consciência de quem são, que línguas seus filhos vão falar? Se escolherem a língua portuguesa, que tem sido a primeira opção, muitas línguas e culturas podem e irão desaparecer, infelizmente! Isso não significa que deixarão de ser

indígenas, claro que não. Mas muitas referências de como ser e estar indígena estarão comprometidas (TAUKANE, 2002)

Vemos operando no discurso de Taukane (2002 apud MUNDURUKU, 2002) uma contradição discursiva que se dá na ordem da língua. Ao mesmo tempo em que ela afirma que falar a língua portuguesa ao invés da língua indígena não é algo que fará com que o sujeito-indígena perca sua identidade, ela se preocupa com a formação identitária desses sujeitos que escolhem a língua portuguesa em detrimento da língua indígena. Para Taukane (2002 apud MUNDURUKU, 2002) essa escolha pode implicar em uma perda linguística e cultural inevitáveis e pode comprometer as futuras gerações indígenas, no que se refere à manutenção da identidade cultural de seus povos.

Kambeba (2018, p.8) afirma que o povo Omágua/Kambeba não luta apenas por limites territoriais. Segundo a referida autora indígena (KAMBEBA, 2018, p.8), eles

RD63: ...lutam também por uma forma de existência presente no modo diferente de viver, ver, sentir, pensar, agir e de seguirem construindo sua história, exigindo seus direitos, tendo como um dos objetivos o ensino da língua materna. A língua Omágua/Kambeba, durante anos, vem apresentando sinais de declínio, mas se mantém viva pelos ensinamentos às crianças e aos adultos. (KAMBEBA, 2018, p.8)

O dizer de Kambeba (2018) nos permite compreender que a língua indígena do povo omágua/kambeba está em processo de declínio/apagamento/silenciamento e que ensinar essa língua às crianças e aos adultos é não permitir que a língua se perca, ainda que não seja ela a língua materna da maioria dos omágua/kambeba, como acontece com o povo kiriri da aldeia de Caldas-MG. Vemos, então, que há um movimento de resgate da língua indígena que se dá por parte daqueles que, mesmo sendo indígenas, têm a língua portuguesa como língua materna e não a língua indígena. Nesse sentido, resgatá-la é resgatar a herança de seu povo, mantendo vivas as características das comunidades indígenas. Ao contrário, quando a língua materna é a língua indígena, ensiná-la não é um objetivo, mas sim ensinar e aprender a língua portuguesa, para que possam atuar na sociedade em que vivem e lutar por seus direitos jurídicos e administrativos, como acontece na aldeia Boa Vista, de Ubatuba-SP.

É importante destacar que para Kambeba (2018), ainda que seja necessário resgatar a língua indígena, o fato de não saber falar ou escrever nessa língua não faz com que um indígena perca sua identidade. No poema *Tana Kumuera Ymimiua (Nossa língua ancestral)*, Kambeba (2018, p. 37) afirma:

RD64: A língua não é determinante/ Para se poder dizer/ Quem um indígena não é Kambeba/ Por não saber escrever /Na língua do seu povo./ A afirmação está no seu ser. (KAMBEBA, 2018, p.37)

Destacamos no recorte discursivo supracitado o fato de Kambeba (2018) se referir à questão escrita da língua indígena. Um indígena, segundo ela, não perde sua identidade “*por não saber escrever (grifo nosso) na língua de seu povo*”. Ora, se é a língua de seu povo, o que faz, então, que ela deixe de ser dele ou que ele a desconheça? Seria a escrita a responsável pelo apagamento da língua kambeba e pela opção dos kambeba, dos kiriri e de outros povos indígenas pela língua portuguesa? Souza e Ribeiro (2007), conforme citamos no capítulo 1, falam acerca da imposição do escritismo às línguas indígenas. Para eles (SOUZA e RIBEIRO, 2007, p.137 e 138) “a imposição da forma escrita da língua, em prejuízo da oralidade concorre, mais que para o fortalecimento constitutivo, para a diluição da identidade dos povos indígenas”. As línguas são silenciadas pelo abandono por parte de sua própria comunidade de falantes, já que a oralidade está na base da constituição cultural e identitária do povo indígena.

Munduruku (2016, p.34), ao relatar seu percurso pessoal e acadêmico relembra sua dificuldade com as aulas de português: “*por causa do português muito ruim que eu falava, as aulas eram terríveis*” e conta sobre um período escolar em que foi afastado dos pais. Segundo Munduruku (2016, p.65)

RD65: Naquela ocasião, eu não podia ter a presença constante de meus pais junto de mim, porque era a política da época que o Estado brasileiro tomasse conta de seus “índios”. Isso consistiria, entre outras coisas, em manter os pais longe da escola. Hoje sei que aquilo servia para nos isolar dos que falavam a mesma língua e nos obrigar a falar e aprender somente em português (MUNDURUKUI, 2016, p.65)

A narrativa de Munduruku (2016) nos mostra o funcionamento de outra forma de silenciamento da língua indígena: aquela que ocorreu por parte do Estado e que continua acontecendo nos dias de hoje, ainda que de forma diferente, sob às vendas do bilinguismo imposto às escolas indígenas. Como aponta Mariani (2008), a relação entre poder econômico e práticas linguísticas, no que se refere às políticas de silenciamento impostas para silenciar uma língua ou obrigar a falar em outra língua, não é de hoje. Segundo a autora, a colonização linguística que ocorreu no Brasil no período da colonização é um exemplo das “diferentes e alternadas formas de silenciamento jurídico e linguístico imposto às línguas indígenas” (MARIANI, 2008, p. 2)

Munduruku (2016, p.68) relata que devido às opressões e julgamentos que sofreu na escola do não indígena por ser um aluno indígena, houve um momento de sua adolescência em que ele decidiu deixar de ser indígena e se tornar como os ‘brancos’, um cidadão civilizado: tingiu seus cabelos de loiro, se esforçou para aprender português rapidamente e deixava que os outros o ofendessem sem reagir, como costumava fazer. No entanto, como aponta o referido autor (MUNDURUKU, 2016, p.151): “*Sou indígena. Trago em meu corpo os traços de minha origem e, apesar do esforço que fiz em negar, foi por causa deles que não pude esquecer quem sou e de onde vim*”.

Temos aqui a associação da identidade do indígena com as características físicas que o constitui. Isso implicaria dizer que é impossível ao sujeito-indígena deixar de sê-lo, pois suas características físicas apontam para sua identidade étnica, social e pessoal. O discurso de Munduruku (2016), como apontam Pereira e Modesto (2020), ao produzir o efeito de que ele, pelo olhar do outro sobre suas características físicas, só pode ser descrito/identificado como indígena, ancora seu dizer em uma memória discursiva que nos oferece a descrição do que é um traço indígena, “um traço negro, um traço branco, ou de uma outra identidade racial” (PEREIRA e MODESTO, 2020, p.283).

O dizer de si é uma marca forte do discurso de Munduruku (2016) e, como destacam Pereira e Modesto (2020, p.278), “não há sujeito que se constitua historicamente sem a marca singular de gênero e raça”. Assim, ao dizer “*Sou indígena. Trago em meu corpo os traços de minha origem*” (MUNDURUKU, 2016, p.151), seu discurso é inscrito por um silenciamento constitutivo³⁰ (ORLANDI, 2007c), por um outro dizer que pode ser traduzido por “é visível

³⁰ Ancorados em Orlandi (2007c), tomamos a noção de silêncio constitutivo como sendo o silêncio inseparável do dizer. Nele, os sentidos são formados pela inserção do sujeito de linguagem em determinadas formações

que não sou” (PEREIRA e MODESTO, 2020, p.284). Dessa forma, “podemos dizer que apontar a visibilidade existente de certas características produz, no discurso do enunciador, a refutação de características que poderiam apontar para outro lugar no jogo das identificações raciais” (PEREIRA e MODESTO, 2020, p.284).

De acordo com Neves (2009), o discurso vai muito além da palavra falada ou escrita. Ele se materializa não só no texto, mas nos corpos, no artesanato, na comida, nas telas, na arquitetura. Segundo a autora, o corpo é um espaço que nos possibilita diversas leituras e pode ser compreendido como um dos dispositivos que instituíram o sistema colonial. Por isso, nos causa estranhamento ver um indígena trajando um terno, por exemplo. Por que nos causa tanto estranhamento? Neves (2009), ao colocar esse questionamento, destaca o fato de que as estratégias do sistema colonial estiveram presentes nas diferentes materialidades e continuam sendo administradas por nós.

Para Neves (2009), a escrita é instituída pelas sociedades indígenas por meio de outras materialidades significantes, de outras formas, seja pela cestaria, a pintura corporal, a produção de peças em cerâmica ou por meio das narrativas orais. Todas essas materialidades se constituem em representações indígenas e dizem do sujeito-indígena e de sua subjetividade.

Pelos recortes discursivos que tomamos como objeto de análise, vemos o sujeito-indígena compreendendo a si mesmo e, conseqüentemente, a sua língua, de diferentes formas. Em alguns momentos, vemos o discurso dele filiado à formação discursiva do indígena ideal(izado): aquele que mantém suas tradições culturais e fala a língua indígena. Em outros casos, vemos tal discurso filiado à constituição do indígena por seus traços físicos: cor da pele e dos cabelos, formato do rosto e dos lábios, etc. Há discursos, ainda, em que vemos o funcionamento de uma contradição discursiva, conforme apontamos anteriormente acerca do relato de Taukane (2009 apud MUNDURUKU, 2009) e vemos como sentidos produzidos acerca da língua materna indígena aquele que a considera como traço fundador/constitutivo do sujeito-indígena e aquele em que esse sujeito é considerado um indígena, apesar de não ter a língua indígena como língua materna.

Observamos, também, que mesmo nos casos em que a língua materna dos indígenas é a língua portuguesa, eles a denominam como língua do outro, do não indígena e lutam por

discursivas. Ao enunciar a respeito de algo, apagamos outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em determinada situação discursiva. É o silêncio constitutivo que determina os limites do dizer, trabalhando os limites e a constituição das formações discursivas.

conhecer/aprender a sua língua – a língua indígena, ainda que não seja por meio dela que eles significam a si mesmos e ao mundo. Nos casos em que a língua indígena é a língua materna, vemos a dificuldade associada à língua portuguesa e, ao mesmo tempo, a necessidade atribuída à sua aprendizagem por parte das comunidades indígenas.

Eckert-Hoff (2015), ao tratar da constituição identitária dos imigrantes alemães, retoma a noção de identidade em Análise de Discurso. De acordo com Eckert-Hoff (2015), a identidade, por envolver o deslocamento de posições do sujeito e o movimento da história, não pode ser definida como algo fixo, fechado, linear, controlável, sistematizado. Ao contrário, a identidade relaciona-se ao que é múltiplo, fragmentado, imprevisível, descentrado, sendo constitutivamente híbrida.

Vivendo na aldeia ou na cidade, pintando o corpo ou usando roupas do ‘branco’, falando português ou kiriri/kambeba/guarani/munduruku, o sujeito-indígena constitui-se indígena pois, como afirma Kambeba (2018, p.37) “*a afirmação está no seu ser*”. No entanto, esse ser indígena, essa constituição que está no ser, se dá para o indígena, ora de forma representada, ora de forma não representada. Isso significa que, por ser sujeito de linguagem, constituído pelo outro/Outro, nem sempre o sujeito-indígena tem consciência de sua constituição e, afetado pela memória social, busca manter o estereótipo de indígena construído pelo discurso da colonização e procura, pela manutenção de seus rituais, costumes e, acima de tudo, ensino/aprendizagem de sua língua, garantir (ainda que imaginariamente) a continuidade entre as épocas (PAYER, 2006, p.51), “em função da reprodução/projeção dos sentidos hegemônicos”.

Kambeba (2018), nas fotografias que ilustram sua obra, aparece, em todas elas, com trajes indígenas e o rosto pintado. No entanto, ela é indígena que reside na cidade e não usa mais aquelas roupas e adereços; nem mesmo os indígenas que residem em aldeias os utilizam. Vemos aí, conforme Pereira e Modesto (2020, p.283), “um gesto de credibilizar-se perante o outro”.

Ora, se o processo identificatório do sujeito de linguagem é constitutivamente híbrido, como aponta Eckert-Hoff (2015), também o é o processo identificatório do sujeito de linguagem indígena. Dessa forma, se em alguns momentos ele representa a si mesmo e se apresenta ao outro reproduzindo e repetindo discursos e estereótipos do colonizador, em outros ele busca distanciar-se dessa representação, reconhecendo suas especificidades, dizendo de si, de seu lugar e não do lugar do outro. Se em alguns momentos a língua

portuguesa é tomada como língua do outro, instrumento de luta; em outros, essa mesma língua funciona como instrumento de libertação. Se a escrita é por vezes instrumento de apagamento linguístico, tecnologia que vai contra à manutenção da língua indígena; em outros ela funciona como ferramenta a favor do povo indígena.

Munduruku (2016, p.168 e 169) é indígena da cidade e, para não perder o vínculo com o povo Munduruku das aldeias, passou a escrever sobre a temática indígena e iniciou uma militância na área da educação, buscando mudar o pensamento da sociedade brasileira em relação às comunidades indígenas. O referido autor, ao relatar o estranhamento de um atendente de hotel quando ele se identificou como escritor, afirma:

RD66: Desse dia em diante, eu passei a acreditar que era um escritor. Era como se aquele título combinasse exatamente com o que eu era: invisível. Sim, eu sempre fora invisível para as pessoas. Um escritor também é assim. Ele, historicamente, sempre foi considerado uma pessoa “morta”. Para a maioria das pessoas não existia escritor vivo. E não podia haver um “índio” escritor. Portanto, eu estava morto duas vezes. Era um bom começo para quem pretendia mudar a memória das pessoas. Com esse pensamento na cabeça passei a aceitar que escrever e ser educador fazia parte do mesmo processo de redescoberta da ancestralidade brasileira (MUNDURUKU, 2016, p.178)

O relato de Munduruku (2018) nos permite identificar traços da memória discursiva que o constitui: indígena como ninguém, como ser invisível, apagado. Se ele indígena, é ninguém; ele autor, continua sendo ninguém, invisível, mas pela/na língua seus pensamentos podem chegar aos outros brasileiros, aos não indígenas e, de repente, mudar a representação que eles têm acerca do sujeito-indígena, produzir um sentido novo, um discurso outro sobre a colonização do Brasil. Esse é também o sonho de Rose (2019), que mora na aldeia kiriri. O instrumento que ela tem para se deslocar desse discurso fundador, é a sala de aula da escola indígena, ou seja, é um indígena falando para outros iguais. Munduruku (2016), ao contrário, porque conhece a organização e a ordem da língua portuguesa, sua norma padrão, teve acesso à escola do não indígena e mora na cidade, pode transitar da posição de sujeito-indígena para a posição de sujeito-indígena-autor e, desse lugar, produzir sentidos que vão de encontro àqueles que já estão cristalizados.

O lugar do qual Munduruku (2016) formula seu discurso na posição de autor é o espaço da literatura. Ao tratar da literatura indígena e dos autores militantes nesse lugar, Munduruku (2016, p.204) afirma “*nossa literatura é um grito de libertação*”. Para ele, por meio da literatura os indígenas-autores pretendem desconstruir a imagem negativa que o discurso fundador da colonização produziu acerca das comunidades indígenas e mostrar que, ainda que diferentes, eles também são brasileiros, como todos nós o somos.

Conforme destacamos anteriormente, logo no início desse capítulo, a Análise de Discurso toma a arte – e aqui, a literatura – como um espaço no qual os discursos silenciados podem ser ditos, visibilizados; a literatura funcionando como prática política. Dessa forma, o que Munduruku (2016) não poderia, talvez, dizer abertamente, ele diz por meio da literatura; os não-ditos que o constitui sujeito-indígena, podem ser ditos nas obras literárias que produz.

Orlandi (2007c) ao analisar a produção de autobiografias no período da ditadura militar no Brasil, enfatiza que tais materialidades significantes se inscrevem na relação do sujeito com o poder-dizer e ligam à esfera pública à privada. Ao serem categorizadas como obras literárias, como ficção, as autobiografias tornam possíveis/dizíveis o que antes era proibido pela censura.

Embora a produção das obras autobiográficas de Munduruku e Kambeba não tenham sido produzidas nas mesmas condições de produção daquelas analisadas por Orlandi (2007c), elas produzem sentidos na tensão entre o mesmo e o diferente; paráfrase e polissemia. Ao dizer de sua intenção em desconstruir no imaginário dos cidadãos brasileiros a imagem do indígena produzida pelos instrumentos da colonização, Munduruku (2016) vê no espaço da literatura, na autobiografia, uma possibilidade de desvio, deslocamento, um gesto de resistência ao discurso fundador da colonização e uma forma de verbalizar e validar aquilo que ele acredita ser a verdadeira história dos povos indígenas. Como aponta Orlandi (2007c), ao dizer de si por meio da autobiografia, o autor sai do silêncio imposto pela censura, distancia-se dos discursos evidentes – no caso dos povos indígenas – e conta sua história; a sua que é também a história de seu povo; produz uma narrativa que torna público aquilo que era particular; traz à tona o que estava recalcado, silenciado, falando não só do seu “eu”, mas de todos os “eus”, embora ao adentrar o universo da esfera pública não seja possível delinear os limites entre o dizer de si e do outro. “Nessas condições, o autor trabalha sua negação em face do real: quando ele conta sua história (contida), ela se torna literatura (narrativa) e ele entra para a História (contada)” (ORLANDI, 2007c, p.82). Porém, para trabalhar com

processos de identificação em contextos de proibição, censura, o sujeito precisa recompor suas relações, estabelecer entre elas uma unidade, a partir de sua vontade, ainda que se trate de uma unidade imaginária. Segundo Orlandi (2007c), essa recomposição acontece quando o sujeito assume a posição de autoria.

Orlandi (2007c) afirma, ainda, que o gesto de escrever tem uma relação particular com o silêncio. Ao escrever sobre si, o autor se distancia da vida cotidiana e se significa em silêncio. Diz de si sem intervenções, sem proibições, deixando fluir os movimentos identitários e seus sentidos. De acordo com a autora, no processo de constituição dos sujeitos e, conseqüentemente, dos sentidos, tanto o apagamento quanto o desejo de completude desempenham um papel fundamental.

“Há, nesse caso, uma demanda de completude do sujeito através de apagamentos: ele apaga os limites história/relato/História, ou, em outras palavras, ele apaga o limite entre o “eu-pessoal” e o “eu-político”, entre o “sujeito” e o “cidadão”, ou entre o real e a ficção, entre o “eu-que-conta” e o “eu-contado” etc.” (ORLANDI, 2007c, p.83)

Assim, é pela/na escrita que o sujeito-autor e, em nosso caso, o sujeito-autor-indígena, constrói um espaço intermediário, constituído pelo silêncio, no qual emergem outros sentidos, que não aqueles impostos pela censura, produzidos como efeito de evidência. É no silêncio constitutivo desse discurso que outros sentidos ganham existência; “ao silêncio imposto pela censura”, o sujeito-autor-indígena, “responde com o silêncio dos “outros” sentidos que ele constitui em uma outra região” (ORLANDI, 2007c, p.85). Vemos, então, que na completude e no apagamento; na esfera privada ou na pública; em posição de autoria ou não, a alteridade o constitui sujeito-autor-indígena, assim como são constituídos os demais sujeitos de nossa pesquisa, assim como nos constituímos a nós, pesquisadoras: na alteridade e no hibridismo identitário.

Kambeba (2018), ao dizer de si e apresentar sua obra *Ay Kakyry Tama – Eu moro na cidade*, no site Recanto das Letras³¹, afirma:

³¹ Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/autor.php?id=146139> Acesso em 02/12/2019

RD67: Sou Márcia Vieira da Silva, artisticamente sou Márcia Wayna Kambeba, sou indígena da étnia Omágua/Kambeba, (usei esse nome pois quero com ele mostrar dois universos, o não indígena apresentado pelo meu nome Márcia e o indígena representado pelo nome Wayna que é meu nome indígena e Kambeba a minha etnia) sou geógrafa, mestra em Geografia e pesquisa sobre meu povo envolvendo Território e Identidade em um processo de ressignificação da etnia. Escrevo poemas indígenas relacionados a vivência, território e identidade do povo indígena Omágua/Kambeba e dos povos indígenas em geral, sou cantora, compositora, fotografa registrando a vivencia dos povos, palestrante de assuntos indígenas e ambiental, professora. Pelo fato de me afirmar indígena e viver na cidade foi que decidi escrever um livro de poemas intitulado Ay kakyri Tama - Eu moro na cidade, onde escrevo sobre assuntos voltados para nós indígenas que vivemos na cidade e lutamos por nosso respeito e afirmação junto aos que vivem nas aldeias. Gosto de escrever assuntos voltados para a questão ambiental, envolvendo a Geografia e os povos indígenas. Também busco registrar a vivência dos povos indígenas aldeados ou na cidade através da fotografia que também é um meio de divulgação, além de ser algo que faço com carinho e prazer. Fotografo paisagens e busco apresentar uma relação com a natureza, com a Geografia. Convido você para conhecer os povos indígenas através dos meus textos poéticos. (KAMBEBA, 2018)

O discurso de Kambeba (2018), em alguns aspectos, se filia ao mesmo discurso de Munduruku (2016) e situa a literatura e, também, a fotografia, ou seja, a arte, como espaço de informação e divulgação dos povos indígenas, em especial, dos omágua/kambeba, de modo a ressignificar tais comunidades. No entanto, há um distanciamento entre ambos os discursos. Enquanto Munduruku (2016) produz seus textos para serem lidos pelos brasileiros não-indígenas, Kambeba (2018) produz os seus para serem lidos, primeiramente, pelos próprios indígenas, pelos omágua/kambeba que vivem nas aldeias e que não reconhecem aqueles da cidade como parte de seu povo (*“onde escrevo sobre assuntos voltados para nós indígenas que vivemos na cidade e lutamos por nosso respeito e afirmação junto aos que vivem nas aldeias”*).

Vemos no dizer de Kambeba (2018), uma contradição, “um gesto de credibilizar-se perante o outro” (PEREIRA e MODESTO, 2020, p.283): o indígena da aldeia. Ao mesmo tempo em que se diz na posição sujeito-indígena, ela se inscreve na posição sujeito-autora. Se, assumindo a primeira posição discursiva Kambeba (2018) “reinvidica um lugar de

enunciação para que se efetive sua voz (e sua identificação) anteriormente silenciada, questionada por outros” (PEREIRA e MODESTO, 2020, p.283); na segunda posição, essa identidade reivindicada, se equipara ao direito de poder falar como uma mulher indígena, como uma indígena, de fato, para justificar-se e ser aceita por sua comunidade. Além disso, vemos no RD67, um movimento subjetivo por meio do qual Kambeba (2018) toma como respaldo para o seu dizer os lugares institucionais e sociais do não indígena. Ao se apresentar como “*mestra, cantora, compositora, fotógrafa, palestrante, professora*”, Kambeba (2018) se identifica em posições discursivas que dão direito à interpretação, à fala. São lugares institucionais da organização social do não indígena que legitimam os dizeres da sujeito-indígena.

Retomamos, mais uma vez, o que apontamos anteriormente acerca do funcionamento da memória social (PAYER, 2006). Se há brasileiros não indígenas que não reconhecem como indígenas aqueles sujeitos e comunidades que não atendem/cumprem a determinados aspectos característicos (morar em aldeia, usar cocar, pintar o corpo, andar semi-nu, produzir artesanatos, falar uma língua indígena, etc), há brasileiros indígenas que também fazem essa distinção e não reconhecem como seus os que são seus, pelo fato deles morarem na cidade. Se morar em uma aldeia é condição para ser indígena “de verdade”, nem Kambeba (2018) nem Munduruku (2016) o são. Mas que traços de memória discursiva são esses que tão fortemente afetam os sujeitos em sua compreensão do mundo e de si mesmos? Que sentidos são esses tão cristalizados que, mesmo atualizados no intradiscorso, continuam a produzir os mesmos efeitos de sentido legitimados na sociedade? Coracini (2010) afirma que os poucos indígenas que restaram hoje não são mais os mesmos de antes, assim como nós não o somos, pois híbridas e complexas também são as culturas. Se a não aceitação do indígena urbano pode funcionar como um gesto de resistência, a sua aceitação também pode, demonstrando que os elos de continuidade, de familiaridade, podem sim ser mantidos entre os povos da mata (floresta, aldeia) e da cidade, pois como afirma Kambeba (2018):

RD68: Matenho meu ser indígena/ Na minha identidade/ Falando da importância do meu povo/ Mesmo vivendo na cidade. (KAMBEBA, 2018, p. 25 – Poema: Ay Kakyri Tama – Eu moro na cidade)

RD69: Com tucum vou tecer/ Respeito, afirmação/ Informação, proteção/ .../ Porque sou aldeia, sou cidade. (KAMBEBA, 2018, p. 60 – Poema: Tucum)

Os indígenas contemporâneos são aldeia, são cidade e são atravessados “pelo desejo de consumo da sociedade globalizada” (CORACINI, 2010, p.24). No entanto, como apontam Guerra e Costa (2017), apesar dos focos de resistência que por vezes empreendem, eles têm inserido em seu imaginário a imagem do indígena abandonado, miserável, que mora em aldeias, produz artesanato, pinta o corpo, usa vestes específicas ou anda semi-nu e fala uma língua indígena. Assim, as representações que são construídas no imaginário dos sujeitos-indígenas possuem força suficiente para fazê-los “acreditar (e não questionar) que a condição em que se encontram” ou o modo como a sociedade não-indígena os projeta são constitutivas “de sua identidade, e não uma representação forjada em identidade” (GUERRA e COSTA, 2017, p.339 e 340)

Payer (2006) destaca o fato de que o modo como uma sociedade, uma comunidade, produz sentidos historicamente encontra-se marcado em sua linguagem, tenha ela estatuto de língua materna ou de língua nacional/oficial. Dessa forma, é pela e na língua que os sentidos e o imaginário acerca do sujeito-indígena são construídos. Trata-se do que Mariani (2007, p.85) denomina como colonização linguística:

um processo histórico no qual se encontram “pelo menos dois imaginários linguísticos constitutivos de povos culturalmente distintos – línguas com memórias, histórias e políticas de sentidos desiguais, em condições de produção tais que uma dessas línguas – chamada de língua colonizadora – visa impor-se sobre a(s) outra(s), colonizada(s). Para tanto, políticas linguísticas são engendradas com o objetivo de disseminar a língua colonizadora, delimitando, organizando e silenciando os espaços de enunciação das línguas colonizadas (MARIANI, 2007, p.85).

Ainda que, como vimos no capítulo 1, existam políticas de línguas que preservem e protejam – ainda que aparentemente, já que em prática, silenciam e apagam - a língua indígena e garantam seu ensino nas escolas indígenas, os espaços de enunciação dessas línguas continuam sendo silenciados e a dimensão do que significa ser brasileiro ou ser indígena é concretamente determinada histórica e ideologicamente, legitimada pelo discurso escrito e pela língua nacional (língua portuguesa) (GALLO, 1996). Assim, como afirma Gallo (1996), foi a partir da chegada dos europeus ao Brasil que os sentidos legítimos foram

produzidos pelo discurso da colonização e garantidos pela escrita desse discurso em língua portuguesa. Esses sentidos continuam a ser repetidos (pelo interdiscurso – a memória discursiva) e reproduzidos/atualizados nas sociedades contemporâneas, afetando as imagens que o sujeito-indígena tem de si e do outro, bem como as imagens que o sujeito-não-indígena tem do sujeito-indígena e de si próprio.

4. Partindo para um desfecho possível

O que distingue então o analista de discurso do sujeito histórico não é uma diferença radical mas um deslocamento... O que proponho neste texto é um modelo de trabalho do analista, que tenta dar conta do fato de que a memória suposta pelo esquecimento é sempre reconstruída na enunciação. (ACHARD, 2015, p.17)

Foram muitas - como apontamos na introdução de nossa pesquisa - muitas as angústias que nos fizeram chegar até aqui. Norteados pelos questionamentos que nos propusemos compreender, no processo de construção de nosso objeto discursivo, debruçados em variados textos, orientados por muitas leituras e incomodados por outras, trazemos aqui alguns dos sentidos que essas leituras produziram em nós, na maneira como nos afetaram, no que disseram sobre nós e no modo como nos constituíram. Embora assumindo nossas posições de sujeitos-professoras-pesquisadoras-autoras e buscando, na responsabilidade dessas funções discursivas, sermos coerentes em nossos dizeres, sabemos que a incompletude e a falta nos constituem, assim como constituem os discursos e os sentidos. Assim, ancorados na perspectiva discursiva que nos norteou, (des)orientou – a Análise de Discurso – destacamos o fato de que o sentido sempre pode ser outro, mas não qualquer um e, por isso, há desfechos possíveis, mas não únicos. Dessa forma, pensamos na possibilidade do não fechamento dos discursos e dos sentidos, mas na abertura do/para o simbólico que coloca o sujeito em movimento na história.

Das posições discursivas que assumimos, dizemos daquilo que nos constitui sujeitos, dos nossos gestos de interpretação, mas produzimos esses sentidos, em detrimento de outros, afetados pela memória e pelo esquecimento. É no discurso que formulamos que a memória se manifesta e se atualiza, seja pela repetição, pela paráfrase, seja num movimento polissêmico, de irrompimento do novo, (re)produzindo sentidos.

Se são os sujeitos-indígenas interpelados ideologicamente e constituídos pelo inconsciente/Outro, assim também o somos. No momento em que enunciamos – nós e os sujeitos-indígenas; eles e os representantes do Estado – esquecemos que há a luta de classes, a história. Assim, é porque - enquanto analistas de discurso - não escapamos desse

funcionamento; é porque esquecemos que podemos dizer a partir de nossas leituras, devolvendo à leitura do arquivo “a condição do legível em relação ao próprio legível” (PÊCHEUX, 2015, p.46).

Nesse sentido, considerando o funcionamento das regularidades nos materiais de leitura que tomamos como *corpus*, apresentamos algumas compreensões possíveis para nossos questionamentos, não no sentido de se prever um desfecho, muito menos na tentativa de se traçar um perfil do sujeito-indígena. Ao contrário, quando pensamos em compreensões, conclusões, pensamos em deslocamentos, em interpretação, em um gesto de leitura que nos permitiu compreender como esse sujeito se constitui nas condições de produção atuais. Dessa forma, a análise discursiva à qual nos propusemos fazer aqui não objetivou resolver o funcionamento desigual do político, que constitui o sujeito e os sentidos, mas, num gesto de leitura, mostrar as opacidades e contradições postas na língua e na história pelo funcionamento do político.

Retomamos nosso objetivo, cujo principal problema de pesquisa é: Como se constitui o sujeito-indígena? Conforme mostramos ao longo de nosso percurso teórico-analítico, tomamos como *corpus* de análise/leitura alguns documentos de lei que versam sobre a educação escolar indígena e as políticas de línguas para essas comunidades; recortes de entrevistas discursivas realizadas com indígenas guaranis e kiriris e recortes retirados de obras autobiográficas dos autores indígenas Daniel Munduruku e Márcia Kambéba. Ancorados em uma perspectiva discursiva, tomamos o sujeito-indígena como sujeito de linguagem e, por isso, constituído na(s)/pela(s) língua(s).

No que se refere à língua, vemos que a concepção que embasa os documentos de lei que analisamos é aquela que a toma como instrumento que pode ser segmentado, sistematizado, sendo externa ao sujeito, língua única, imaginária, cujo sistema ortográfico pode ser elaborado pelos sujeitos-indígenas ao assumirem a posição enunciativa de professores, por exemplo. (RD 26)

Vimos, ainda, que esses documentos de lei se fundamentam em um discurso a favor da igualdade entre indígenas e não indígenas; apresentam as comunidades indígenas e tratam de suas especificidades; propõem proteger e amparar suas línguas e culturas, mas apontam o bilinguismo como uma forma de trabalhar essas diferenças na escola indígena. Ao apontar as diferenças, mas propor um gesto de adaptação – a implantação do bilinguismo, o cumprimento de dias e horas letivas para a escola indígena aos moldes do que é previsto para

a escola do não indígena, a gramatização das línguas indígenas, a capacitação, ao invés da formação do professor indígena, vemos funcionando nesses documentos um discurso em favor da igualdade, supostamente inclusivo, mas que ao apagar as diferenças apaga o próprio sujeito-indígena.

Ao propor um modelo de escola indígena intercultural e bilíngue, por meio do qual a(s) língua(s) portuguesa(s), brasileira(s) e indígena(s) podem ser ensinadas/aprendidas/sistematizadas, vemos que há na escola, pelo menos, um possível espaço para que as línguas possam existir. Porém, esse espaço de enunciação, por ser um espaço político, é sempre desigual e a(s) língua(s) indígena(s) não ocupam o mesmo estatuto de língua nacional/oficial conferido à língua portuguesa. Conforme mencionamos ao longo de nosso trabalho, é o Estado quem rege a relação com a religião, a ciência e a política social, produzindo sentidos acerca delas ancorado em um discurso neoliberal, que se baseia na igualdade jurídica de direitos e deveres entre os cidadãos. Porém, ao tratar o indígena como igual, o Estado apaga a diferença que ele tem e que norteia suas relações. Ao produzir sentidos para/sobre o indígena ancorado em um modelo neoliberal, há um apagamento da diversidade das comunidades indígenas e a suposta igualdade que é posta continua funcionando como mecanismo de dominação do não indígena em sua relação com o indígena.

Assim, ao apontar o sujeito-indígena como igual ao não indígena em direitos e deveres, mas compreender esse sujeito e a escola indígena do espaço da diferença, sendo necessário, por isso, propor gestos de adaptação, o Estado compreende, então, os sujeitos-indígenas como diferentes, diferentes dos não indígenas, diferentes dos cidadãos brasileiros e, por isso, não brasileiros, aqueles que estão fora, habitantes no mesmo território, mas distintos em sua constituição, sendo necessário modifica-los aos moldes da cultura ocidental: o cidadão letrado. Há, nesses documentos de lei, uma filiação a duas memórias discursivas, como apontamos ao longo do primeiro capítulo: de um lado, há uma memória que faz significar que se deve respeitar e valorizar as diferenças e saberes dos povos indígenas. De outro, produz-se o sentido de que é preciso moldar e modificar tais povos ao padrão do sujeito considerado “verdadeiro” cidadão brasileiro.

Destacamos, ainda, que nos documentos de lei que analisamos, os sentidos se produzem por um efeito de saturação, uma repetição parafrástica que busca fixar os sentidos como evidentes para o que se entende como educação escolar indígena e para o modo como o sujeito-indígena é significado. Compreendemos a repetição de dizeres nos textos de lei como

uma tentativa de encobrir a falta, a ambiguidade e o equívoco que são constitutivos dos sujeitos e dos sentidos.

Quanto ao *corpus* experimental – as entrevistas discursivas - e ao *corpus* de arquivo dos quais recortamos os dizeres dos sujeitos-indígenas-autores, identificamos regularidades discursivas no que se refere ao modo como tais sujeitos compreendem as noções de sociedade, território, cultura e língua, sejam eles aldeados ou indígenas urbanos, estejam em posição de liderança ou de autoria.

Vimos que, no que concerne às questões de território, o sujeito-indígena é, em sua constituição, um ser migrante. Ainda que lute pela demarcação das terras nas quais, por questões de ancestralidade, resolveu habitar, esse funcionamento da terra enquanto propriedade privada, enquanto espaço que requer posse e autorização do Estado para habitar, é um funcionamento da sociedade do não indígena, da sociedade capitalista, das condições de produção nas quais o sujeito-indígena está inserido e produz sentidos. Apontamos, ainda, a ancestralidade como característica constitutiva desse sujeito. O sujeito-indígena é, também, parte da natureza, se vê como constituído por ela e por isso a preserva e a toma como Sagrado.

Quanto à sociedade, os sujeitos-indígenas a compreendem como coletivo, comunidade, espaço no qual todos trabalham juntos em prol de todos, mas cada um tem a sua função. Tomam a noção de cultura como tradição, costumes e apontam a manutenção dessas tradições, a perpetuação delas, como um gesto de resistência. Enfatizam a oralidade como parte da tradição dos povos indígenas e meio pelo qual eles produzem sentidos acerca de si, do outro e do mundo. É por meio da oralidade que os povos indígenas transmitem seus saberes uns aos outros. Sendo a oralidade constitutiva desse sujeito, observamos que é por meio do discurso lúdico que os mais velhos transmitem seus conhecimentos às crianças e jovens. O discurso lúdico, também, o constitui sujeito-indígena.

No que se refere à concepção de ensino, vimos que Munduruku e Kambeba se filiam à formação discursiva que considera a escola do não indígena como sendo aquela que deve ser frequentada pelos indígenas, para que eles possam, a partir do conhecimento que adquirirem por meio dela - especialmente a partir do conhecimento da língua nacional/oficial/ portuguesa - lutar por seus direitos nos âmbitos administrativos e jurídicos do Estado. Rose, Adriana e Mirin Valdeci já acreditam na importância da escola ser inserida na comunidade indígena, de ser uma escola específica, voltada para suas necessidades e moldada conforme o modo como

eles acreditam que as aulas devem ser. Os referidos sujeitos compreendem o ensino e, conseqüentemente, a escola, de posições diferentes devido às suas condições de produção. Na condição de aldeados, os indígenas guaranis e kiriris significam a escola desse lugar. Já Munduruku e Kambeba significam a escola do espaço urbano, da cidade na qual habitam e com base nas próprias experiências escolares, já que ambos tiveram seu percurso de formação acadêmica na escola do não indígena.

Quanto à(s) língua(s) indígena(s), ainda que elas não sejam a(s) única(s) língua(s) materna(s) de determinada comunidade, como é o caso dos kiriris e dos kambebas, elas são consideradas como traço constitutivo do sujeito-indígena. Mesmo que ele signifique o mundo por meio da(s) língua(s) portuguesa(s), brasileira(s) e essas sejam suas língua(s) materna(s), de fato, para os sujeitos-indígenas, a língua portuguesa e todas as outras serão sempre a língua do outro, do não indígena, do colonizador e as línguas indígenas serão sempre a língua deles, aquelas que lhes pertence e significam seu povo, ocuparão sempre o estatuto de língua(s) materna(s), ainda que eles não as conheçam e tenham que aprendê-las. Vemos esse gesto de recusa à língua nacional/oficial/portuguesa, apesar do reconhecimento de que é necessário aprendê-la e utilizá-la como instrumento de luta/poder, como um gesto de resistência, como se ao aceitar tomar a língua nacional/oficial/portuguesa como língua materna o sujeito-indígena deixasse de ser indígena, se apartasse de seu processo identitário enquanto sujeito-indígena.

Em sua relação com as línguas (indígenas, portuguesas, brasileiras), observamos que enquanto a(s) língua(s) indígena(s) são apontadas como aspecto identificatório e tomadas como sendo as línguas da intimidade, dos rituais, das ciências indígenas, a língua nacional/oficial/ portuguesa é tomada como instrumento de luta/poder. É ela que legitima o sujeito-indígena, que pode lhe conferir um espaço de sujeito, que lhe possibilita o acesso ao universo simbólico do não indígena e é também o conhecimento dela que possibilita a esse mesmo sujeito à ascensão à liderança. É pela língua do não indígena que o sujeito-indígena ocupa um lugar. Vemos a língua do outro afetando nas relações internas dentro do próprio universo do indígena: as aldeias. Os indígenas apontam a dificuldade da/para com a língua portuguesa como resistência, afastamento, mas não se pode fugir dela, pois ela – a língua portuguesa – é, para eles, a possibilidade de luta e conquista política. Para os indígenas que estão em processo de resgate e aprendizagem da(s) língua(s) indígena(s), além de serem consideradas traço identitário, são também tomadas como traço cultural.

No que se refere ao dizer de si, ao modo como o sujeito-indígena se diz e se vê, vemos que esse sujeito compreende a si mesmo de diferentes formas. Em alguns momentos ele formula seus dizeres (re)produzindo sentidos ancorado na memória do indígena ideal(izado), inventado no imaginário brasileiro: aquele que mantém suas tradições, mora em aldeias, fala a língua indígena, usa adornos para enfeitar o corpo, faz rituais nas matas, etc. Em outros, seu dizer está filiado à constituição do indígena por seus traços físicos: cor da pele e dos cabelos, formato do rosto e dos lábios, etc. Há dizeres, ainda, em que ele se distancia do modelo indígena ideal(izado) e se reconhece como indígena, mesmo morando na cidade e falando a(s) língua(s) portuguesa(s), brasileira(s).

Sendo nosso interesse de pesquisa o processo de subjetivação do sujeito-indígena e considerando o *corpus* que tomamos como objeto, vemos as múltiplas e complexas identificações dos sujeitos-indígenas-brasileiros-contemporâneos. De diferentes formas, todos os sujeitos envolvidos na pesquisa são constituídos pela(s) língua(s) indígena(s), pela(s) língua(s) portuguesa(s) e brasileira(s), é no entremeio dessas línguas que eles se dizem e se constituem kambebas, kiriris, guaranis, mundurukus, porque é por meio delas, ao assumirem distintas posições discursivas, que eles produzem sentidos acerca de si, do outro e do mundo. Seja na condição de aldeado, seja indígena urbanizado, vestindo roupas do não indígena ou pintando o corpo, falando a língua nacional/oficial/portuguesa ou a(s) língua(s) indígena(s), o sujeito-indígena constitui-se indígena, num processo de confronto e litígio, apagamento e resistência, afirmação e negação, divisão e direção, esquecimento e representação, interdição e autoria, possibilitado pelo político que é constitutivo do funcionamento das línguas sendo, por isso, incontornável.

Assim, se em alguns momentos ele representa a si mesmo e se apresenta ao outro reproduzindo e repetindo discursos e imagens do colonizador, em outros ele distancia-se dessa representação, reconhecendo suas especificidades, dizendo de si, de seu lugar e não do lugar do outro, ainda que imaginariamente, já que a identificação de um sujeito é construída a partir do/no olhar do outro e pelas formações imaginárias e ideológicas que atribuem imagens e posições sociais aos sujeitos. Nesse sentido, considerando os dizeres dos sujeitos-indígenas envolvidos em nossa pesquisa – aldeados e urbanos – vemos que os sentidos desses sujeitos são legitimados pela língua e os lugares institucionalizados do não indígena que diz sobre ele.

No que se refere a língua nacional/oficial/portuguesa, se em alguns momentos ela é tomada como língua do outro, instrumento de luta; em outros, essa mesma língua funciona

como instrumento de poder e de libertação. Se a escrita é por vezes instrumento de apagamento linguístico, tecnologia que vai contra à manutenção da(s) língua(s) indígena(s) e que não constitui esse sujeito em sua singularidade; em outros ela funciona como ferramenta a favor do povo indígena, como no caso da produção literária de autores indígenas.

Com os apontamentos que retomamos acima e que aprofundamos ao longo de nossa pesquisa, buscamos compreender o nosso problema que diz da constituição identificatória do sujeito-indígena: Quem é o sujeito-indígena? Quem é o sujeito-indígena-brasileiro? Como se constitui? Pela análise discursiva que fizemos pudemos dar visibilidade a alguns dos traços que o constitui, às regularidades discursivas de seus dizeres, bem como o modo como ele se significa e é significados pelo Estado. Ao abordar as questões envolvendo a(s) língua(s) portuguesa(s) e a(s) língua(s) indígena(s), abordamos o próprio sujeito em sua constituição. Ao tratar das políticas de línguas e do modo como tais políticas compreendem o sujeito-indígena e apresentam suas concepções de línguas, falamos também do sujeito-indígena em seu ser indígena, em sua singularidade, porque o tomamos, ancorados na Análise de Discurso, como constituído na(s)/pela(s) língua(s), como indivíduo, que ao se inscrever na(s) língua(s) indígena(s) e na(s) língua(s) portuguesa(s), se torna sujeito de linguagem e produz sentidos por meio delas, num processo conflituoso, permeado por memórias sociais e históricas, pelas vozes que ecoam no interdiscurso e pelas cicatrizes e marcas que resultam dessa relação do sujeito com as línguas que o constituem sujeito-indígena: sua(s) língua(s) e a(s) do(s) outro(s); a(s) do(s) indígena(s) e a(s) do(s) colonizador(es); mas que são, em proporções diferentes, todas suas.

Falamos das relações com as línguas e abordamos o ensino de línguas. Tratamos da educação escolar indígena e da educação escolar do não indígena, buscando mostrar o espaço reservado as línguas (nacional/oficial/portuguesa e indígenas) na instituição do Estado - a escola. Analisamos os textos das políticas de línguas que amparam as sociedades indígenas e propõem preservar e proteger suas línguas e culturas – ainda que aparentemente, já que em prática, silenciam e apagam essas línguas e culturas.

Enquanto pesquisadores, professores, cidadãos críticos que somos (se, de fato, o somos), devemos dar ao sujeito-indígena a possibilidade de refletir sobre sua própria experiência de contato, elaborar sua relação com o ensino e resolver seus problemas da maneira que julgar ser mais apropriada. Não significa fazer isso por ele, como o Parecer 14/99 que foi formulado por não indígenas para atender as necessidades das comunidades indígenas

e prever diretrizes escolares o fez. Não se trata, dessa forma, de ser ou dizer em nome do (no lugar de) indígena. É preciso, ao contrário, escutá-lo e dar-lhe voz, possibilitando que as culturas indígenas sejam tiradas do silenciamento ao qual foram postas na cultura brasileira. Por não terem suas línguas representadas em nenhum espaço fora de suas aldeias, as comunidades indígenas podem ser consideradas como comunidades sem voz. Essa não representação das línguas indígenas no espaço do não indígena pode ser entendida como uma falta. Não aquela que diz da constituição do sujeito de linguagem, mas uma falta que aponta para o não acolhimento desse sujeito no espaço dos não indígenas e o (des) conhecimento que a maioria dos brasileiros tem sobre eles.

Djavan, na canção '*Cara de índio*', diz sobre essa relação do indígena com a sociedade do 'branco', na qual ele é posto como sujeito à parte, aquele que está fora e que não é significado como cidadão brasileiro:

Índio cara pálida,/ cara de índio.

Índio cara pálida,/cara de índio.

Sua ação é válida,/ meu caro índio.

Sua ação é válida,/ válida ao índio.

Nessa terra tudo dá,/terra de índio.

Nessa terra tudo dá,/não para o índio.

Quando alguém puder plantar,/quem sabe índio.

Quando alguém puder plantar,/não é índio.

Índio quer se nomear,/nome de índio.

Índio quer se nomear,/duvido índio.

Isso pode demorar,/te cuida índio.

Isso pode demorar,/coisa de índio.

Índio sua pipoca,/tá pouca índio.

Índio quer pipoca,/te toca índio.

Se o índio se tocar,/touca de índio.

Se o índio toca,/não chove índio.

Se quer abrir a boca,/pra sorrir índio.

Se quer abrir a boca,/na toca índio.

A minha também tá pouca,/cota de índio.

Apesar da minha roupa,/também sou índio.
(DJAVAN, 1978)

A canção ‘*Cara de índio*’, foi composta por Djavan em 1978 e lançada em 1979; foi produzida e circulou em condições de produção diferentes das nossas, mas traz dizeres que atualizam o interdiscurso sobre o indígena e mostram como a imagem dele não mudou. Djavan diz do outro – do indígena – e, ao dizer dele, diz também de si. Se vê como parte do grupo de *outsiders*, embora não seja indígena em sua constituição étnica e, ao se incluir no grupo dos excluídos, o cantor evoca a ancestralidade indígena comum a todo povo brasileiro; diz de seu ser negro e do quanto ser negro também é ser fora, aponta para a censura à qual foi submetida a letra da canção ‘*Negro*’ que ele compôs em 1970 e só reencontrou 41 anos depois, ao ter acesso ao Arquivo Nacional do acervo de músicas submetidas à Censura entre 1968 e 1988³².

Pelos recortes discursivos que analisamos ao longo de nossa pesquisa, vimos que o discurso fundador sobre os indígenas, o que foi produzido pelos dispositivos da colonização e legitimado pela escrita em língua portuguesa, continua sendo repetido pelo trabalho da ideologia (no interdiscurso) e reproduzido/atualizado nas condições de produção atuais, afetando as imagens que o sujeito-indígena tem de si e do outro, bem como as imagens que o sujeito-não-indígena tem do sujeito-indígena e de si próprio. É pelo discurso autoritário e pelas instituições do Estado, pela mídia e pela falta de políticas públicas efetivas, que esses dizeres e que o imaginário do sujeito-indígena inventado pelos dispositivos do colonialismo, continuam a ser alimentados. Dessa forma, ainda que o sujeito-indígena busque ocupar os espaços na sociedade do não indígena que lhe foram negados até então, ele não consegue se desvencilhar dos rótulos que lhe foram instituídos historicamente.

De nossa parte, como apontamos na introdução do trabalho, tomamos nossa pesquisa como uma oportunidade ímpar de interlocução entre nós e os sujeitos envolvidos. Compreendemos a pesquisa e, conseqüentemente, o espaço acadêmico, como um lugar no qual as vozes silenciadas dos sujeitos-indígenas podem ecoar e produzir sentidos. Enquanto sujeitos-professoras-de-línguas acreditamos na necessidade de se pensar o ensino de línguas como processos de subjetivação, que implicam a inscrição por parte do sujeito da linguagem

³² Disponível em: <http://www.agendaa.tnh1.com.br/vida/gente/4477/2015/10/16/musica-censurada-de-djavan-e-encontrada-41-anos-depois-por-pesquisadores-veja-video> Acesso em: 07 outubro 2020.

na ordem e organização de uma língua. Enquanto sujeito-professora-de-línguas em uma rede federal de ensino, pontuo a necessidade de que a oferta de formação docente aos professores indígenas, que é de responsabilidade das Universidades e Institutos Federais, conforme preconizam os documentos de lei que analisamos (LDB, PARECER 14/99), seja, de fato, viabilizada.

Como encaminhamento futuro da pesquisa, penso em trabalhar com gestos de leitura e interpretação de obras categorizadas como literatura indígena e produzidas por sujeitos-indígenas, elaborando propostas discursivas – projetos de leitura - que possam ser trabalhadas nas salas de aulas da escola do não indígena e funcionem como propostas descolonizadoras, auxiliando os professores não indígenas no trabalho com as temáticas indígenas, previsto na Lei 11.645/2008.

Com as análises que fizemos não buscamos fechar os sentidos, nem atingir a completude deles. Resguardadas por um quadro teórico já legitimado na academia – a Análise de Discurso – apontamos nossas análises não como simples desejo de um resultado para a pesquisa. Ao contrário, há injunções teórico-metodológicas que argumentam esse nosso fazer de analistas-de-discurso. Dessa forma, e ancorados nessa perspectiva teórica, entendemos que nem a leitura, nem o arquivo se fecham; que os sentidos se produzem na relação entre memória e esquecimento, e que nosso gesto de interpretação é um – mas não qualquer um - dentre muitos outros possíveis.

Referências

ALMEIDA, Eliana de. Na relação língua/poesia: as versões dos eubrasis e sujeitos nacionais. **Fragmentum** [ISSN 2179-2194 (online); 1519-9894 (impresso)], Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria (RS), n. 47, p.131-140, jan. – jul. 2016.

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

BAALBAKI, Angela. **Discurso sobre a criança: a questão do ludicismo**. In: Gragoatá. Niterói, n.34, p.167-182, 2013.

BARTIJOTTO, Juliana. **O discurso sobre o ato infracional materializado no Estatuto da Criança e do Adolescente**. Dissertação de Mestrado. USP. Ribeirão Preto, 2014.

BRANCO, Luiza Kátia Castello. **Historicidade e sentidos: a palavra *crioulo* nos discursos sobre a língua de Cabo Verde**. Dissertação de Mestrado. IL/UFF. 2007.

_____. **A Língua em Além-Mar: Sentidos à deriva – o discurso da CPLP sobre língua portuguesa**. Tese de Doutorado. IEL/Unicamp. 2013. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270483>

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, out 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 20/04/2019

BRASIL. DECRETO Nº 26, DE 04 DE FEVEREIRO DE 1991. **Dispõe sobre a educação indígena no Brasil**. Brasília, DF, fev 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm Acesso em 13/05/2019

BRASIL. PARECER Nº 14, DE 14 DE SETEMBRO DE 1999. . Brasília, DF, set 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf Acesso em 19/6/2019

BRASIL. RESOLUÇÃO CEB Nº3, DE 10 DE NOVEMBRO DE 1999. **Fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências**. Brasília, DF, nov 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf> Acesso em 19/05/2019

BRASIL. LEI Nº 10.172, DE 09 DE JANEIRO DE 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Brasília, DF, jan 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm Acesso em 25/06/2019

BRASIL. LEI Nº 9394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2006. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF, dez 2006. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf> Acesso em 29/05/2019.

BRASIL. LEI Nº 11.645, DE 10 DE MARÇO DE 2008. **Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html> Acesso em 28/6/2019

BORGES, Águeda Aparecida da Cruz. Efeitos de sentido da política de “proteção” aos indígenas brasileiros », **Amerika** [Online], 8 | 2013, posto online no dia 30 maio 2013, consultado o 15 dezembro 2020. URL: <http://journals.openedition.org/amerika/3802> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/amerika.3802>

CALVET, Louis-Jean. **As políticas lingüísticas.** (Trad. de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno) São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CAVALLARI, Juliana Santana; LIMA, Juliano da Silva. Processos de significação e de subjetivação em narrativas autobiográficas. In: ORLANDI, Eni Puccinelli; MASSMANN, Débora (Orgs). **Cultura e diversidade.** Trilogia Travessia da Diversidade – Volume 1. Campinas: Pontes, 2016.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado:** investigações de antropologia política. Afrontamento: Porto, 1979. Trad. Bernardo Frey

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria; CAVALLARI, Juliana Santana. Entrevista [com Maria José Rodrigues Faria Coracini, por Juliana S.Cavallari], **Entremeios** [Revista de Estudos do Discurso], Seção Entrevista, Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL) Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre (MG), vol. 13, p. 301-310, jul. -dez.2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.20337/ISSN21793514revistaENTREMEIOSvol13pagina301a310>

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

_____. Transdisciplinaridade e análise de discurso: migrantes em situação de rua. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, 11 (1), 2010, 91-112.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DI RENZO, Ana Maria. **A constituição do estado brasileiro e a imposição do português como língua nacional**: uma história em Mato Grosso. Campinas, 2005. 229 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas. 2005.

D'OLIVO, Fernanda Moraes. Entre rimas e métricas: no jogo poético da materialidade significativa do cordel. **Entremeios** [Revista de Estudos do Discurso, ISSN 2179-3514, online, www.entremeios.inf.br], Seção Temática [Discurso, arte e literatura – Parte I], Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), Pouso Alegre (MG), vol. 16, p. 327-342, jan. - jun. 2018. DOI:<http://dx.doi.org/10.20337/ISSN21793514revistaENTREMEIOSvol16pagina327a342>.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. Sujeito entre-línguas, memória, identidade: questões para o ensino. In: FARIA, Joelma Pereira de; CAVALLARI, Juliana Santana (Orgs.) **Língua e ensino sob diferentes perspectivas**. Campinas: Pontes, 2015.

ESPANHA. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Barcelona, Espanha, jun 1996. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf

Acesso em 16/04/2019

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. A antiética da vantagem e do jeitinho na terra em que Deus é brasileiro (O funcionamento discursivo do clichê no processo de construção da brasilidade. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **Discurso Fundador**: a formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas: Pontes, 1993. p.69-80

_____. **A resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso**: da ambiguidade ao equívoco. Tese (Tese em Ciências da Linguagem). UNICAMP: Campinas, 1994 . p.134 – 162 Disponível em: www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/165468/000058526.pdf Acesso em: 03/05/2018

FRAGOSO, Élcio Aloisio. **O discurso da estilística na história da produção gramatical e na constituição da língua nacional**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, 2006.

_____. Há separação entre língua e discurso? **Igarapé** [Revista de Estudos de Literatura, Cultura e Alteridade], Porto Velho (RO), v.4, n.1, p.69-85, set. – dez. 2014.

GALLO, Solange Leda. O ensino da língua “materna” no Brasil do século XX: a mãe outra. In: GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni Puccinelli. **Língua e cidadania**: o português no Brasil. Campinas: Pontes, 1996. p. 101 a 105.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GUERRA, Vania Maria Lescano; COSTA, Laura Cristhina Revoredo. Aldeias indígenas urbanas: fronteiras discursivas e percursos identitários. In: **RUA** [online]. nº. 23. Volume 2, p. 335 - 350 – e-ISSN 2179-9911 - Novembro/2017. Consultada no Portal Labeurb – Revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade. <http://www.labeurb.unicamp.br/rua/>

GUILHAUMOU, Jacques; MALDIDIER, Denise. Efeitos do arquivo: análise do discurso no lado da história. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.) **Gestos de leitura**: da história no discurso. Campinas: Ed. Da Unicamp, 2014. p. 169-191.

GUIMARÃES, Eduardo. Brasil: país multilíngue. Apresentação. **Revista Ciência e Cultura**: Línguas do Brasil, Ciência e Cultura: Línguas do Brasil/Artigos, Ano 57, nº 2, abril / maio / junho de 2005. São Paulo: Scielo, 2005. p. 22-23.

LEAL, Maria do Socorro Pereira. Índios, brasileiros e a posse de terra. In: **Fragmentum**, nº 29, parte II, abril/junho de 2011. Laboratório Corpus: UFSM, Santa Maria-RS, 2011.

INDURSKY, Freda. Da produção à criação da obra de arte como gesto político. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro; MITTMANN, Solange (orgs.) **Análise do discurso**: dos fundamentos aos desdobramentos – 30 anos de Michel Pêcheux. Campinas: Mercado de Letras: 2015. p.289-303.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Ay Kakyritama**: eu moro na cidade. São Paulo: Pólen, 2018 – 2. ed.

MAGALHÃES, Belmira; MARIANI, Bethania. Processos de subjetivação e identificação: ideologia e inconsciente. In: **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 2, p. 391-408, maio/ago. 2010

MARIANI, Bethania. Os primórdios da imprensa no Brasil (ou: de como o discurso jornalístico constroi memória. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **Discurso Fundador**: a formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas: Pontes, 1993. p.31-43

_____. **O comunismo imaginário**: práticas discursivas da imprensa sobre o PCD (1922-1989). Tese de doutorado. IEL/UNICAMP. 1996. Disponível em:

http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/270690/1/Mariani_BethaniaSampaioCorrea_D.pdf Acesso em 07/10/20

_____. **Colonização linguística**. Campinas: Pontes, 2004.

_____. Quando as línguas eram corpos: sobre a colonização linguística portuguesa na África e no Brasil. In: Orlandi, Eni Puccinelli (Org.) **Política linguística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007. p.83 a 112

_____. Quanto vale uma língua? O apagamento do político nas relações econômicas e linguísticas. In: **Revista Encontros de Vista**, 2ª ed., ed. jul/dez, 2008. Disponível em: <http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/>.

MASSMANN, Débora. O político na/da arte: instituições, discursos e resistências. In: ORLANDI, Eni Puccinelli; MASSMANN, Débora; DOMINGUES, Andrea Silva (orgs.) **Linguagem, instituições e práticas sociais**. Campinas: Editora UNIVÁS, 2018. p. 41 – 54.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MIRAS, Júlia Trujillo. **De terra(s) indígena(s) à Terra Indígena: o caso da demarcação Krĩkati**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Ciências Sociais. Departamento de Antropologia. Programa de Pós-graduação em Antropologia Social (PPGAS). Universidade de Brasília (UnB). Brasília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/20130>. Acesso em 02/09/2020

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2002.

_____. **O banquete dos deuses: conversa sobre a origem e a cultura brasileira**. São Paulo: Global, 2009.

_____. Você sabia que existe diferença entre as palavras índio e indígena?. Rádio Nacional de Brasília. **Programa Cotidiano**. Edição 2015-4. Disponível em: <http://radios.ebc.com.br/cotidiano/edicao/2015-04/escritor-indigena-explica-diferenca-entre-indio-e-indigena> Acesso em 30/4/2019

_____. **Memórias de índio: uma quase autobiografia**. Porto Alegre: Edelbra, 2016.

_____. **Mundurukando 2: sobre vivências, piolhos e afetos – roda de conversa com educadores**. Lorena, SP: UK'A Editorial, 2017.

NINAWÁ, Ninawa Inu Bakê Huni Kui. Três lideranças indígenas lutam pela conservação da floresta. (Temporada 1, ep. 1). **Guerreiros da Floresta** [Seriado]. Canal Futura, 2019. (27

min). Disponível em: <http://www.futuraplay.org/video/tres-liderancas-indigenas-da-amazonia-lutam-pela-conservacao-da-floresta/465077/> Acesso em 16/05/2019.

NEVES, Ivânia dos Santos. **A invenção do índio e as narrativas orais Tupi**. Tese de Doutorado, IEL, UNICAMP, Campinas, 2009. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269217/1/Neves_Ivania_D.pdf Acesso em 26/8/2020

NUNES, José Horta. A gramática de Anchieta e as partes do discurso. In: GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni Puccinelli. **Língua e cidadania: o português no Brasil**. Campinas: Pontes, 1996. p. 139 a 150.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Segmentar ou recortar? In: **Linguística: questões e controvérsias**. Série Estudos 10. Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba. Uberaba – Minas Gerais, 1984a.

_____. Algumas considerações sobre a educação indígena. In: **Em aberto**, Brasília, ano 3, n.21, abr/jun, 1984b.

_____; SOUZA, Tania Cristina Clemente. A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **Política Linguística na América Latina**. Campinas, Pontes: 1988.

_____. **Terra à vista!** Discurso do confronto: velho e novo mundo. São Paulo: Cortez, Ed. da Unicamp, 1990.

_____. **Discurso Fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional**. Campinas: Pontes, 1993. p.11 – 26

_____. **Língua e conhecimento lingüístico: para uma História das Idéias no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2003.

_____. Há palavras que mudam de sentido, outras...demoram mais. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **Política linguística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007a.

_____. O sujeito discursivo contemporâneo: um exemplo. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (orgs.). **Análise do discurso no Brasil**. São Carlos: Claraluz, 2007b, p. 11-20.

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

_____. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

_____. Formação ou capacitação?: duas formas de ligar sociedade e conhecimento. In: FERREIRA, Eliana Lúcia; ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discursos sobre a inclusão**. Niterói: Intertexto, 2014. Disponível em: http://www.ngime.ufjf.br/especializacao/wpcontent/themes/especializacao/discursos_sobre_inclusao.pdf Acesso em: 23/10/2017]

_____. **Eu, tu, ele**: discurso e real da história. Campinas: Pontes, 2017.

PACÍFICO, Soraya Maria Romano; ROMÃO, Lucília Maria Sousa. A memória e o arquivo produzindo sentidos sobre o feminino. In: **Em questão**. Porto Alegre, v.12, n. 1, p. 73-90, jan/jun 2006. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/viewFile/24/9>. Acesso em: 06/03/2018.

PAYER, Maria Onice. **Memória da língua**: imigração e nacionalidade. São Paulo: Escuta, 2006.

_____. Entre a língua nacional e a língua materna. In: FERREIRA, Maria Cristina Leandro; INDURSKY, Freda (orgs.) **Análise do discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007. p. 337-346.

_____. O trabalho com a língua como lugar de memória. **Synergies Brésil**, nº 7, 2009. p. 37-46.

_____; CELADA, Maria Teresa. Sobre sujeitos, língua (s), ensino. Notas para uma agenda. In: **Subjetivação e processos de identificação**: sujeitos e línguas em práticas discursivas – inflexões no ensino. Campinas: Pontes, 2016.

PÊCHEUX, Michel. **Delimitações, inversões, deslocamentos**. Caderno de Estudos Linguísticos. Campinas, n.19, p.7-24, jul/dez. 1990. Tradução. José Horta Nunes.

_____. A análise de discurso: três épocas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

_____. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.) **Por uma análise automática do discurso** : uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

_____. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2002.

_____; GADET, Françoise. **A língua inatingível: o discurso na história da linguística.** Campinas: Pontes, 2004.

_____. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.) **Gestos de leitura: da história no discurso.** Campinas: Ed. Da Unicamp, 2014. p.59-69

_____. Papel da Memória. In: ACHARD, Pierre (org.) **Papel da memória.** Campinas: Pontes, 2015.p.43-51

PEREIRA, Cely; MODESTO, Rogério. Mulher Negra de Pele Clara: lugar de enunciação e processos de identificação. **Entremeios** [Revista de Estudos do Discurso, ISSN 2179-3514, online, www.entremeios.inf.br], Seção Estudos, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), Pouso Alegre (MG), vol. 21, p. 274-290, jan. - jun. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.20337/ISSN2179-3514revistaENTREMEIOSvol21pagina274a290> Acesso em 25/08/2020

PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta. Língua materna: palavra e silêncio na aquisição de linguagem. In: JUNQUEIRA FILHO, L. C. U. (org.). **Silêncio e luzes: sobre a experiência psíquica do vazio e da forma.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 247-257.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. Sentidos para sujeito e língua nacionais, **Línguas e Instrumentos Lingüísticos**, 7. Pontes/Projeto HIL, 2001.

_____. Políticas públicas de ensino. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso.** Campinas: Editora RG, 2010. p. 85 a 99.

RODRÍGUEZ-ALCALÁ, Carolina. Políticas públicas de direito à língua e consenso etnocultural: uma reflexão crítica. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso.** Campinas: Editora RG, 2010. p. 127 a 160.

RODRIGUES, Aryon Dall'Ígna. **Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas.** São Paulo: Loyola, 1986.

_____. Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil. **Revista Ciência e Cultura: Línguas do Brasil, Ciência e Cultura: Línguas do Brasil/Artigos**, Ano 57, nº 2, abril / maio / junho de 2005. São Paulo: Scielo, 2005. p. 35 a 38.

RODRÍGUEZ ZUCCOLILLO, Carolina Maria. **Língua, nação e nacionalismo: um estudo sobre o Guarani no Paraguai.** Campinas, 2000. 254 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas. 2000.

SAMPAIO, José Augusto Laranjeiras. O “resgate cultural” como valor: reflexões sobre experiências de um antropólogo militante em programas de formação de professores indígenas no Nordeste e em Minas Gerais. In: **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores – Educação Escolar Indígena**. MEC/SEF, 4, 2002, Brasília, DF. Anais (on-line). p. 149 a 153. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000497.pdf> Acesso em: 02/04/2019

SANTANA, Wedencley Alves; COSTA, Stephanie Lyanie Melo e. Quem sou eu para lhe falar assim? – A construção de ‘discursos de si’ por pessoas com HIV e o lugar do analista na entrevista discursiva. In: **Entremeios: revista de estudos do discurso**. v.9, julho/2014. p.1-15. Disponível em: <http://www.entremeios.inf.br/published/195.pdf> Acesso em 11/03/2020

SANTOS, Gabriel Leopoldino dos; SILVA, Soeli Maria Schreiber da. As textualizações do político: modos de inscrição da língua na história e no social: a cooficialização das línguas em São Gabriel da Cachoeira/AM. In: RODRIGUES, Eduardo Alves; SANTOS, Gabriel Leopoldino dos; BRANCO, Luiza Katia Andrade Castello. **Análise do discurso no Brasil: pensando o impensado sempre – uma homenagem a Eni Orlandi**. Campinas: Editora RG, 2011. p.273-291

SECCHI, Darci. Apontamentos acerca da regularização das escolas indígenas. In: **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores – Educação Escolar Indígena**. MEC/SEF, 4, 2002, Brasília, DF. Anais (on-line). p. 135 a 142. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000497.pdf> Acesso em: 02/04/2019

SERRANI, Silvana Mabel. Ressonâncias fundadoras e imaginário de língua. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **Discurso Fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional**. Campinas: Pontes, 1993. p.113-126

SGARBI, Nara Maria Fiel de Quevedo; FIGUEIREDO, Alexandra Aparecida de Araújo. Educação escolar indígena e os reflexos de um imaginário social: uma leitura sob o viés da análise do discurso. In: **Traços de linguagem**, Cáceres, v. 1, n. 1, p. 9-19, 2017.

SOUZA, Pedro; RIBEIRO, Jaçanã. Oralidade e escritismo: dominância e contradição nas políticas linguísticas de inclusão. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.) **Política linguística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007. P. 125 a 140

TIBLE, Jean. Lutas cosmopolíticas: Marx e América Indígena (Yanomami). In: **Lugar Comum – Estudos de Mídia, Cultura e Democracia**. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Laboratório Território e Comunicação – LABTeC/ESS/UFRJ – Rio de Janeiro: UFRJ, n. 30
jan.-abr. 2010, p.31-44

VERSA, Cezar Roberto; SOARES, Alexandre Sebastião Ferrari. Análise do Discurso e Literatura: um diálogo possível no romance O dia em que matei meu pai, de Mario Sabino. **Entremeios** [Revista de Estudos do Discurso, ISSN 2179-3514, on-line, www.entremeios.inf.br], Seção Temática [Discurso, arte e literatura – Parte I], Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), Pouso Alegre (MG), vol. 16, p. 259-273, jan. - jun. 2018. DOI:<http://dx.doi.org/10.20337/ISSN21793514revistaENTREMEIOSvol16pagina259a273>

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

ANEXOS

Transcrição das entrevistas discursivas realizadas nas Aldeias Boa Vista (Ubatuba-SP) e Kiriri (Caldas-MG)

Cacique Altino (Entrevista realizada no dia 15/06/2019)

Primeiramente que eu... antigamente, no passado, andava procurando lugar porque nós, guarani, dentro da nossa cultura, a gente não parava muito, parava um dia, um ano, dois anos e procura outro lugarzinho, na base do espiritual, o que o pajé, que pelo sonho ou pela força do espiritual sabe onde que tem um lugarzinho para ficar. Então, foi em 1970, foi chegado aqui e eu cheguei aqui foi em 1971. E entre ele lá no passado, o pajé que estava aqui e ele se juntou porque assim a gente lá dentro da casa de reza, se eu podia ajudar ele como... ficar como liderança, né? Mas daí eu falei assim: “ah, eu não sei falar português muito bem, muito difícil, mas vou tentar, talvez a gente consegue, mas, era muito difícil naquela época, a gente não tinha conhecimento, nem o município, nem o governo do Estado, nem a FUNAI naquela época conhecia minha luta e foi conhecendo assim, participando muita reunião também aqui no Estado de São Paulo, a gente conseguiu assim ir... ir visitar outra aldeia, conversar com outra liderança, o cacique, pra gente lutar pra demarcação de terra. Então, a gente sempre a gente naquela época, sempre, a gente tem foto, a gente falava porque a gente, pela força do Espiritual, dentro da casa de reza, às vezes eu viajo pra Brasília, então o pajé, a família aqui dentro da casa sempre fazia reza, o canto, pra eu conseguir um trabalho pra ele pra demarcação de terra. E assim foi indo minha luta. Eu hoje estou aqui numa luta, né? E daí então quando a gente foi a Brasília conversar com o presidente da FUNAI e ele falou assim “ah, o guarani não dá pra gente dar terra, pra fazer a demarcação de terra porque vocês não pára num lugar”. Aí falei assim “ah, antigamente acontecia isso mas como com a força do Espiritual vieram pra cá, só que pra nós, na verdade não tem fronteira, não tem divisão assim, assim é, Brasil, Argentina, Paraguai, é Uruguai assim é pra nós, dentro da nossa cultura não tem, porque mundo é um só. Então isso a gente sempre o passado falava na casa de reza. Participei um pouco disso também e com orientação do cacique mais antigo, no passado, falava muito nisso. Então, a gente na luta, conseguimos, em 1970, tudo começou aí, em 1987 a gente conseguiu a demarcação aqui no Estado de São Paulo, naquela época a gente

conseguiu aqui no Estado de São Paulo foram oito aldeias e Estado do Rio foram duas aldeias que naquela época a gente conseguiu demarcar. Só que hoje, hoje em dia tem muito guarani aqui, tem vários que estão pra demarcar, estão no processo e até agora essa é a luta. Quando a gente está na aldeia a gente fala guarani, português é pra reunião, quando vai falar com autoridade a gente fala em português. Eu aprendi português assim, eu nunca fui na escola, na minha época também não tinha escola, né? Mas eu me interessei, né? Parece que minha luta era essa.

Adriana (Professora de Educação Infantil na Escola Indígena da Aldeia Boa Vista - Entrevista realizada no dia 15/06/2019)

Hoje eu só tenho 2 alunas por enquanto... o trabalho é com as duas línguas só que fala mais guarani mesmo. Leio historinhas em guarani e traduzo para o português. Tem alguns livrinhos lá na escola, mas os materiais são bem poucos, vieram enviados pelo Estado. As crianças não têm facilidade com o português, só entendem mais o guarani, português é um pouco mais difícil. Eu estudei aqui até a quarta série, depois fui na cidade estudar, terminei o Ensino Médio só, depois eu fui contratada, primeiro eu trabalhei na saúde, fui agente de saúde, de lá eles me transferiram pra escola porque estava faltando professor aqui na escola. Eu gosto bastante. Tem mais crianças participando, só que estão sem matrícula ainda, tem bastante. Na mesma escola tem até o Ensino Médio. O ensino médio os professores já são os brancos.

Mirim Valdeci (Responsável pelo turismo da Aldeia Boa Vista - Entrevista realizada em 15/06/2019)

Boa tarde, meu nome é Valdeci, em português, o nome indígena é Uerá Mirin, significa pequeno relâmpago, e turista aqui está aberto quinta a domingo e pra nós a visitas assim é bom, é bom demais pra essa comunidade pra vender artesanato, mostrar nossa cultura, principalmente a nossa cultura, essa parte, mostra, divulga. E nessa parte de língua é... pra nós, a gente passa um pouquinho de dificuldade a falar em português. Eu aprendi a falar a partir de 12 anos, português, agora eu tenho 25 anos e pra nós é dificuldade muito grande que a gente passa, mas vai praticando e a gente fala um pouquinho. Tipo aqui, maioria, é... a cultura mesmo é tímida, e só alguns que conversam com o pessoal de fora quando vem. E pra nós é isso, a língua portuguesa é muito difícil. Eu aprendi na prática mesmo, na prática quando é, antigamente, mais essa parte de juruá – é não indígena – entra e alguns mais velhos

falam um pouquinho, aí alguns chamam pra acompanhar, aí nessa parte que venho praticando e comecei a falar, porque na escola mesmo, quando era, eu estudava na escola dentro da aldeia, era, a gente fala entre, na nossa língua mesmo, tipo matéria de português também algumas partes, a gente fala entre, com o professor e o aluno, a gente fala em, na nossa língua materna, é costume. Assim aí nessa parte de falar assim, é ...com o não indígena assim que não entende, aí um pouco difícil é ...quando a gente estuda mas. É muito importante ter conhecimento do português, principalmente dia de hoje, porque essa parte de luta, de política, tem várias que vem é...atingindo nessa parte aí é melhor, vai... aprendendo um pouquinho o português, a cultura do branco, a falar.

Rose (Coordenadora e professora na Escola Indígena da Aldeia Kiriri de Caldas – MG. Formada em História e Formação para o Magistério Indígena - Entrevista realizada no dia 30/07/2019)

O Kiriri é do tronco linguístico tupi-guarani. Mas aí vem os ramos que identifica o kiriri. O que identifica o kiriri dentro da língua indígena é a quipeia. Você vai lá no google lá, lá no google que você acha o tronco linguístico do povo kiriri, o específico mesmo é quipeia. Aí tem várias outras etnias, né? Os bupuaá, os pancararu, tem dos ticuna, tem dos tuxás. O povo kiriri é do Nordeste. Só tem nós aqui, né? Que aliás eu não sou kiriri. A minha etnia é pancararu. Mas eu me criei junto com eles desde os 15 anos que eles foram morar lá na minha aldeia. Eles saíram do nordeste e foram lá pro Oeste. Aí foram lá para minha aldeia. Meu avô, nessa época, era o cacique, aí ele que deu abrigo pra ele, pro pai deles aqui, né? Aí eles ficaram lá, depois conseguiram um pedaço de terra e formaram a aldeia deles kiriri. E aí os pancaru foram casando com os kiriri. Daí misturou tudo. Aí eu falei “se nós fôssemos fazer a aldeia, o que aliás nessa aldeia aqui o nome não era nem pra ser kiriri, era pra ser pancari, que é kiriri com pancaru, né? Eles botaram kiriri, botaram kiriri. Tem a língua kiriri e a língua pancaru. Aqui na escola eu estudo o tronco em geral, aí específico, né, cada etnia, vou especificando seu tronco linguístico. Vou explicar pra eles qual é o tronco linguístico, de onde veio, como surgiu, tal, tal. Mas o pessoal fala português um com o outro. Mas na tradição do toré, quando a gente vai fazer apresentação nos rituais, na ciência que a gente faz, que a gente faz a ciência nas matas aí usa a linguagem kiriri. Tem pouco aluno, não tem muita criança. Tenho aqui cinco crianças, mas não está funcionando as séries iniciais, né? Está funcionando de sexto a nono ano. Aí por enquanto os pequenos não frequentam. Diz que é pro ano que

vem, né? O fundamental I e o Ensino Médio. E eu estou também no projeto integral, né? Aí eu trabalho a história das religiões e a culinária tradicional. Do oitavo ao nono ano é separado, né, sexto e sétimo junto e tem a turma da noite, que é de sexto a nono ano. Quando a gente veio pra cá, lá da Bahia, meus materiais todos da faculdade que eu fiz, né, do magistério e da faculdade aí eu deixei lá. Aí eu estou com pouco material aqui. Vieram seis famílias, aí a gente alugou duas casas, aí ficaram três e três. Lá na BR, na beira da pista, né? Aí depois a gente teve acesso a essa terra aqui, ficamos sabendo dela, né? É do Governo, né? Nós estamos precisando, estamos aqui apertados. Chamei minha irmã, vamos na FUNAI, vamos comunicar que nós vamos entrar pra dentro da terra, e assim nós fizemos. Aí eles disseram “não, não pode, aí não pode, não pode” Aí eu disse “Não pode por que? A terra está lá abandonada, tem um fiel depositário que está lá alugando as terras, como é, vocês tem acesso sobre isso? Vocês não tem, né? Então, nós não vimos pedir, apenas nós vimos comunicar que nós vamos entrar e vocês vão guardar nossa costa. E assim nós fizemos. A nossa escola, os meninos construíram num dia, viu? Aqui quando a gente se organiza, minha filha nós fizemos aqui foi logo casa dentro de um mês, nove. Nós estávamos numa barraquinha de lona, todo mundo adoeceu, dor de barriga e aqui foi aquela agonia. E nós metemos pau a fazer, pegávamos água lá do rio, lá embaixo, na cabeça, aquela agonia, minha filha. E nós carregávamos água nas costas. Num mês nós fizemos nove casas. Os meninos foram pro mato, tiraram madeira, aí cada dia um pegava em um. E nós mulheres fazendo a comida e carregando madeira também e carregando água, pondo num balde. A minha vontade é da nossa história, da nossa história verdadeira, da nossa realidade, que eu já briguei muito na escola com os professores em questão do descobrimento do Brasil. Por isso que eu me aprofundei na História. Digo “meu negócio é História, porque eu gosto de História”. Fiz faculdade de História. Eu discutia muito com os professores sobre a invasão do Brasil. Eu falei vamos pesquisar, vamos buscar a história de verdade, a verdadeira história, o tronco mesmo donde veio, como foi que surgiu, como foi que eles entraram no Brasil, quem foi o primeiro que pisou no Brasil. O que foi que eles vieram fazendo até chegar no Brasil. E aí nós levávamos o debate. Professora “eta, Rose, mas você é danada, né, mulher?” Tem que buscar a verdade. Porque hoje em dia é fácil você chegar aqui com um livro didático, te empurrarem goela adentro para você fazer o que tem aqui. E gente sabendo aqui quando a gente vai estudar história, né, você vai saber que a verdadeira história não é aquilo que está ali no livro. Aí como é que eu vou fazer, se eu sabendo da realidade, se eu sabendo de fato como foi que aconteceu, como é que eu vou passar isso aqui pro meus

alunos, que eu sei que não é verdade? É por isso que nossa escola é diferenciada. Tem um professor que falou na faculdade “a escola diferenciada, a melhor escola, é aquela onde o teto é o céu, e as paredes, as árvores e o vento. Eu não dou aula aqui sentada em cadeira em filinha, nem atrás. A minha aula é vamos pro campo, vamos pesquisar, vamos pra casa dos mais velhos, vamos lá ver ele contar a história disso como foi que aconteceu, por que desse surgimento, por que tem que ser assim, o que faz pra mudar, o que que está bom, o que que não está bom, né? E aí, é por aqui. Está aqui o nome da escola, o nome da escola “Escola Estadual Indígena Kiriri Acré”, ‘acré’ que é indígena quer dizer o que Escola Estadual Indígena do Rio Verde, ‘acré’ significa Rio Verde.