

Representações: marcas abissais da in-exclusão em material didático sobre povos indígenas

Icléia Caires Moreira^a 

Vânia Maria Lescano Guerra^b 

RESUMO

Este artigo objetiva problematizar a representação do sujeito indígena e do sujeito branco no livro didático Povos indígenas no Brasil mirim (RICARDO; KLEIN, 2015), publicado pelo Instituto Socioambiental – ISA, em 2015, como suporte didático no cumprimento da obrigatoriedade do ensino das Histórias e das Culturas Indígenas na educação básica brasileira, a partir da Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008). Partimos da hipótese de que o entrecruzamento discursivo nascido das vozes jurídico-administrativas e educacionais, materializados nos livros didáticos sobre os indígenas, suas histórias e culturas como formas de saber possibilitam a (re)construção e/ou a (re)significação do processo de colonização e de desejo de controle, por parte daqueles que têm o poder de estatizar uma possível representação da subjetividade em relação aos povos indígenas e seus patrimônios culturais. Para tanto, pautamo-nos teórico-metodologicamente,

Recebido em: 07/03/2021

Aceito em: 20/05/2021

^aFaculdades Integradas de Três Lagoas, Associação de Ensino de Mato Grosso do Sul. Três Lagoas, MS, Brasil. E-mail: icamoreira@hotmail.com

^bUniversidade Federal de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-graduação em Letras. Três Lagoas, MS, Brasil. E-mail: vguerra1@terra.com.br

Como citar:

MOREIRA, I.C.; Guerra, V.M.L. Representações: marcas abissais da in-exclusão em material didático sobre povos indígenas. *Gragoatá*, Niterói, v.26, n.56, p. 1241-1272, 2021. <<https://doi.org/10.22409/gragoata.v26i56.49056>>

¹Este artigo traz um recorte representativo, extraído da tese *Os (des)caminhos da in-exclusão: histórias e das culturas indígenas no cenário educacional brasileiro*, defendida em 2020, vinculada ao programa de pós-graduação em Letras, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* de Três Lagoas (MOREIRA, 2020b). Majoritariamente, a pesquisa envolveu a análise de um documento internacional, “Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais”, ratificado pelo Brasil em 2006, por meio do Decreto nº 485 (BRASIL, 2006); do texto da Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008), responsável pela obrigatoriedade do ensino das Histórias e Culturas indígenas dentro do cenário educacional básico brasileiro, e de dois livros didáticos, a saber: *Povos indígenas no Brasil Mirim* (RICARDO; KLEIN, 2015), organizado pelo Instituto Socioambiental - ISA, em 2015; e *Povos indígenas do Brasil: uma história de resistência*, publicado pela editora IMEPH, em 2010, cujas propostas pautam-se na demanda legal de inserção da representação dos sujeitos e culturas indígenas como formas de saber, dentro do cenário educacional regular brasileiro.

²Embora antropólogos e historiadores se valham do termo “não índio”, optamos, nesta pesquisa, ancoradas nos dizeres de Limberti (2009, p. 22), por utilizar o termo “branco” para designar todos os sujeitos que não pertencem,

transdisciplinarmente, na Análise do Discurso de origem francesa (PÊCHEUX, 1988), na perspectiva discursivo-desconstrutiva (CORACINI, 2007, 2016; GUERRA, 2010); na Arqueogenealogia Foucaultiana (2014, 1997); na visada decolonial (CASTRO-GÓMES, 2005; MIGNOLO, 2003, 2008; SANTOS 2007; PALERMO, 2019; QUIJANO, 2005; ORTIZ, 1983) e nas considerações de Munduruku (2017) para ponderar o delineamento desses processos de subjetivação/objetivação postos em circulação a partir dos sujeitos e das culturas indígenas, em face da sociedade hegemônica. Resultados obtidos apontam a emergência de efeitos de sentido de uma urdidura discursiva docilizadora de corpos, arregimentadora de condutas em formação que se encontra amparada no ideário capitalista transformador da cultura em um “bem de consumo” e utilizador desta para cumprir pautas político-diplomáticas entre o Estado-Nação brasileira e os demais países membros da ONU (Organização das Nações Unidas).

Palavras-chave: Discurso Didático. Representação. Sujeito indígena. In-exclusão

Introdução

Sendo a linguagem o lugar por excelência do embate do subjetivo com o real com que se defronta o sujeito, o discurso torna-se o ponto de articulação entre esses dois processos, o interno e o externo, já que os fenômenos linguísticos não podem estar dissociados das condições histórico-sociais em que ocorrem. Essas condições de existência atravessam o sujeito, clivando-o, resultando na/da ideologia, entendida como um sistema de ações/relações que o homem produz para balizar imaginariamente sua presença na realidade.

Neste texto¹, problematizamos o estabelecimento da representação do sujeito indígena e do sujeito branco², no livro didático *Povos indígenas no Brasil mirim*, publicado ISA, em 2015, para ser usado como suporte didático mediante a obrigatoriedade do ensino das Histórias e das Culturas

diretamente, a etnias indígenas.

Indígenas no ensino básico, a partir da implementação da Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008). Especificamente, interessa-nos observar o estabelecimento da construção discursiva pedagogizante delimitadora da imagem dos sujeitos indígenas e dos brancos; apontar, via recortes discursivos e formações discursivas, os possíveis efeitos de in-exclusão e discriminação erigidos do processo de colonialidade do poder sobre o indígena e sua cultura perante a sociedade; bem como perscrutar como os discursos jurídico-administrativos vigentes contribuem e direcionam, pelos ecos discursivos, a organização e a produção dos aparatos didáticos, enquanto dispositivos de saber-poder, instituidores de consensos sociais.

A hipótese eleita pauta-se na ideia de que o entrecruzamento discursivo nascido das vozes jurídico-administrativas e educacionais (leis e documentos internacionais ratificados), materializados nos livros didáticos que tratam especificamente do sujeito indígena, de suas histórias e culturas como formas de saber, possibilitam a (re)construção e /ou a (re)significação do processo de colonização e de desejo de controle, por parte daqueles que têm o poder de estatizar uma possível representação da subjetividade em relação aos povos indígenas e seus patrimônios culturais.

Para empreender esta reflexão científico que busca comprovar ou refutar nossa hipótese, a pesquisa vale-se da Análise do Discurso de origem francesa (PÉCHEUX, 1988), da perspectiva discursivo-desconstrutiva (CORACINI, 2007, 2016; GUERRA, 2010); da Arqueogenealogia de Michel Foucault (1997, 2014); da visada decolonial (CASTRO-GÓMES, 2005; MIGNOLO, 2003, 2008; SANTOS 2007; PALERMO, 2019; QUIJANO, 2005; ORTIZ, 1983) e de considerações de Munduruku (2017) para ponderar sobre o delineamento desses processos de subjetivação/objetivação postos em circulação, a partir dos sujeitos e das culturas indígenas, em face da hegemonia.

Na visão transdisciplinar de pesquisa, cada discurso a ser analisado – materialização linguística que integra a formação discursiva – orientado pelos objetivos da pesquisa, exige que diferentes áreas do conhecimento sejam mobilizadas. Entretanto, não se trata simplesmente de recorrer a outras disciplinas, menos ainda de nos servirmos, como estudiosos das teorias do discurso, de cada uma tomando-as na sua

integralidade, “mas de puxar os fios de que necessitamos, para, com eles, tecermos a teia de nossa rede teórica, transformando, assim, esses fios, ao mesmo tempo em que nosso olhar é transformado por eles”. Para Coracini (2010, p. 92-93), “são esses fios que nos ajudarão a analisar a materialidade linguística”; contudo “é preciso que alguns aspectos sejam respeitados: que a noções de sujeito e de linguagem assumidas por cada disciplina não sejam incompatíveis entre si”.

Essas diferentes visadas teóricas justificam-se, por suas singularidades, como um dispositivo de interpretação sobre a materialidade linguística da obra em relação aos povos indígenas, “entre áreas do conhecimento que se cruzam sem se superporem, distinguem-se sem serem inteiramente distintas – teorias do discurso de orientação francesa, filosofia e psicanálise de orientação lacaniana” (CORACINI, 2010, p. 92).

Pode-se justificar o erigir deste estudo pela necessidade iminente de se ponderar de que forma o discurso didático contemporâneo constrói a representação dos sujeitos e das etnias indígenas, enquanto forma de saber institucionalizado e amparado em um escopo legal inclusivo, com vistas a ser veiculado dentro do ensino regular, sob a forma de dispositivos didáticos. Conforme Coracini (2016), o livro didático, doravante LD, é um suporte desencadeador de informações e funciona como “ferramenta de ensino/aprendizagem”, cujo manuseio é feito por professores(as) e por alunos(as) no trato das aulas. Isso permite conjecturar que, a partir dele e de seu *status* de fonte de verdades cristalizadas, é possível agenciar condutas e governamentalizar a forma de ver a si e ao outro, representadas como formas de saber.

Condições de produção: trama sócio-histórica do dizer

De posse dos apontamentos introdutórios, é preciso estabelecer as nuances histórico-sociais que deram corpo e forma aos discursos vigentes relacionados à diversidade cultural, à Educação e ao processo de publicação de LDs que versam, especificamente, sobre os povos e culturas indígenas brasileiras. O movimento de sondagem das condições de produção (CP) dos dizeres que circulam é fundamental, à medida que explica as razões pelas quais os sujeitos, as circunstâncias significam de uma forma e não de outra.

O processo de significação das materialidades circulantes depende das CP, são elas que lançam luzes sobre a construção dos possíveis gestos de interpretação e norteiam a incompletude da língua(gem), bem como suas possibilidades de vir a ser, entre o dito e o não dito, visto que o silêncio também significa (ORLANDI, 2012). É sob esta égide que valemo-nos das CP para questionar: a) Como significa a leitura/interpretação dos discursos oficiais e didático-pedagógicos do presente, ao neles observarmos os rastros, os espectros do passado?; b) De que forma a História do presente se constrói e se projeta para o devir, ao ressignificar estereótipos e representações excludentes do passado?; c) De que maneira este “já lá” se estabelece sob novos efeitos de sentido e proporciona lugares de subalternidade aos povos indígenas e suas respectivas culturas hoje, dentro do processo de ensino/aprendizagem do aluno branco?

Essas questões são os pilares desta reflexão, pois se pautam naquilo a que chamamos de discurso, descrito por Orlandi (2013) como efeitos de sentido entre interlocutores, via pela qual se compreende a relação entre a língua(gem), o pensamento e o mundo, constituindo-se na materialização desta relação, sob a forma de “Acontecimento” (PÊCHEUX, 1988). É pelo discurso e sua constituição na dispersão da História que determinadas formas de se representar o mundo e os sujeitos se estabelecem, viabilizadas por processos que a AD batizou de subjetivação e objetivação, mobilizações que podem ser inclusivas ou excludentes, a depender dos rumos e filiações que esses discursos tomarem.

Diante disso, esta pesquisa problematiza a obra *Povos indígenas no Brasil mirim*, organizada pelo ISA, em 2015, sob a coordenação de Fany Ricardo. Esse LD infanto-juvenil é voltado a questão indígena e inspirou-se na coleção *Povos indígenas no Brasil*, publicada pelo Centro Ecumênico de Documentação e Informação – CEDI, desde 1980, que, em 1991, foi passada ao ISA. Conforme o *site* do ISA (2018), a coleção que inspirou a obra eleita por este artigo é formada por doze livros e pode ser considerada o conjunto de produções especializadas mais completo sobre a história contemporânea dos povos indígenas brasileiros. Por serem obras esgotadas, o ISA as disponibiliza para *download*³ (MOREIRA, 2020b).

³Em formato PDF, no sítio virtual do ISA (2018). A última edição, *Povos indígenas no Brasil 2011-2016*, somente disponível para aquisição na loja virtual do instituto.

O ISA trabalha com comunidades indígenas há mais de 25 anos. A partir de 2001, passou a ser também uma OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público) com sede em São Paulo (SP) e subsedes em Brasília (DF), Manaus (AM), Boa Vista (RR), São Gabriel da Cachoeira (AM), Canarana (MT), Eldorado (SP) e Altamira (PA). Ele é produtor de vasta bibliografia relacionada aos povos e culturas indígenas. Entretanto, antes do LD *Povos indígenas no Brasil mirim*, ainda não havia publicado nenhum suporte direcionado ao público infante-juvenil, para ser usado nas escolas de ensino regular da sociedade hegemônica.

Em um texto do próprio ISA (2018), há a menção da primeira iniciativa midiática oriunda da preocupação em organizar uma fonte de saberes indígenas para o público infante-juvenil branco: um *site* com o mesmo nome da obra aqui analisada (ISA, 2018). Nesse espaço virtual, há informações históricas e dados atualizados a respeito dos indígenas brasileiros distribuídos em “abas” nomeadas e organizadas na ordem que segue: 1. “Antes de Cabral”; 2. “Quem são”; 3. “Onde estão”; 4. “Como vivem” e; 5. “Línguas”. A partir disso, vê-se que a ideia de falar dos povos indígenas, preconizada pelo ISA, presente no *site* e no livro eleito, ancora-se no marco historiográfico da chegada dos lusitanos, pois há um “antes de Cabral” que de forma correlata atesta um “depois” dele (um tipo de atravessamento da história do branco, na história das culturas indígenas, a marca da hegemonia, a ferir o transcurso da história dos povos originários). Pode-se salientar que mesmo após 521 anos de formação do Brasil, ainda é preciso saber “Quem são os indígenas”, onde vivem, como vivem e saber sobre suas línguas.

Na *home page* do *site*, também há a divulgação de campanhas, notícias, vídeos e jogos *on-line* como o “Aldeia Virtual”. As informações veiculadas trazem o universo infantil indígena e intentam estabelecer um diálogo com o universo infantil branco, sob uma proposta de troca e ampliação de conhecimentos (MOREIRA, 2020b). De acordo com uma publicação do *site* “Plataforma do Letramento”, de 31 de agosto de 2016, cuja plataforma virtual não está mais disponível na internet, mas foi mencionada por Moreira (2020b), no período de construção de sua tese, o LD eleito foi publicado com o objetivo de ampliar os conhecimentos sobre os povos indígenas entre o

público infanto-juvenil e educadores de ensino fundamental I da sociedade hegemônica. Isto é, o ISA lançou esse dispositivo didático para ofertar um panorama do mosaico de culturas localizadas ao longo dos mais de 8 milhões de km² de território brasileiro. Tatiane Klein (2016, s/p), antropóloga e editora assistente da obra, disse ao *site* que o LD foi organizado para “desconstruir a ideia de que esses povos ficaram no passado e que não existem mais no Brasil contemporâneo”.

O compêndio é organizado assim: “Carta ao leitor”, escrita pelo Coordenador Geral Fany Ricardo e pela Editora Assistente Tatiane Klein, somados a 4 capítulos, intitulados: 1. “Quem são”, 2. “Onde estão”, 3. “Como vivem” e 4. “Antes de Cabral”. Há uma pequena inversão da ordem dos capítulos, mas são trazidas as mesmas pautas disponibilizadas no *site*. Há, também, um apêndice intitulado “Saiba mais”, com indicações de fontes bibliográficas e virtuais ampliadoras das informações contidas no decorrer do LD.

O LD *Povos indígenas no Brasil mirim* (RICARDO; KLEIN, 2015) procura dar uma noção de algumas formas de organização socioculturais de várias etnias indígenas, a saber: os Ashaninka, os Zo’ê, os Krahô, os Tuyuka, os Yudja, os Xavantes, os Matis, os Guaranis, os Kalapalo, os Enawenawê, os Wajãpi, os Wapixana, os Xikrin Kayapó, os Kisêdjê e os Yanomami. Etnias cujos territórios originários são da Floresta Amazônica, do Cerrado, da Mata Atlântica, da favela do Real na Zona Sul paulistana e dos Pampas Gaúchos. Conforme os organizadores, o objetivo da obra foi estabelecer um caminho que perfizesse o território brasileiro, de Norte a Sul e de Leste a Oeste, para dar uma noção da distribuição dos povos indígenas ao longo do país.

Destarte, o LD aborda diferentes aspectos de subsistência: alimentação, moradia e divisão de tarefas nas comunidades. Mostra a forma de interação social entre seus pares, as brincadeiras infantis, a educação escolar e a relevância do bilinguismo, dentro do contexto de aprendizagem da criança indígena. Versa, também, sobre as mitologias indígenas que ajudam a explicar os fenômenos existenciais e tudo o que há no mundo. A obra traz, ainda, um panorama de como ocorreu o povoamento do continente americano, antes da colonização eurocêntrica, para demonstrar como os povos autóctones vieram descendo o Estreito de Bering e foram se organizando

ao longo do território, batizado pelos europeus de América do Norte, Central e do Sul.

O *site* do ISA contém a informação de que o LD em questão foi construído com base na interação com as crianças, jovens e educadores. Sujeitos que solicitavam ao instituto a produção de materiais desta ordem, para servirem de apoio ao trabalho pedagógico escolar cumpridor da Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008), nas escolas brasileiras.

Segundo informações dadas pelo ISA (2018), a adaptação do *site* em formato de livro didático impresso, serviu para democratizar o acesso à informação sobre as Histórias e Culturas Indígenas, já que ele se configura como um instrumento de auxílio à efetivação do currículo, dentro das escolas. Aqui, é importante salientar que a Lei 11.645/2008 emerge no contexto legal brasileiro para alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), especificamente em seu artigo 26-A, já alterado pela Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), cuja pauta era a inserção das histórias e das culturas afrodescendentes no currículo da educação básica regular.

Assim, a Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008), como uma ação afirmativa relacionada à diversidade, impulsionada pela ratificação, por parte do governo brasileiro, do documento final da *Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais* – CPPDEC e organizado pela *Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura* – Unesco, em sua 33ª Conferência Internacional, surge para incluir as histórias e as culturas indígenas no escopo de conhecimentos necessários à formação do aluno branco brasileiro apenas em 2008. O conteúdo do LD traz informações sobre 246 povos indígenas que vivem em território brasileiro hoje. Segundo a Folha de São Paulo (2016), por meio de textos acessíveis ao público infanto-juvenil perpassados de muitas ilustrações e fotografias, o ISA buscou representar os povos indígenas que somam mais de 900 mil pessoas, falantes de 150 línguas, no Brasil.

O *site* “Portal Aprendiz” (NOGUEIRA, 2016), em 4 de fevereiro de 2016, relata, via Pedro Ribeiro Nogueira, que ao manusear o livro, o aluno branco poderá ter acesso a informações que esclarecem o que “faz uma pessoa ser índio e como isso se dá, dos pampas à Floresta Amazônica, passando

pelo cerrado, Mata Atlântica e até pela favela do Real Parque que abriga os Pankararus em plena zona sul paulistana” (NOGUEIRA, 2016, s/p.).

O livro ainda traz informações sobre a organização social de várias etnias e descreve como gerenciam suas práticas culturais. É possível ver que LDs como esse são, na maior parte dos casos, motivos de discursos de estranhamento nos meios midiáticos, que deveriam impulsionar a obra de cunho inclusivo. Isso ocorre em virtude do discurso racista e estrutural, que assola este país: o fato de haver aldeias urbanas e indígenas habitando favelas de São Paulo é salientado, por meio da preposição “até” dentro do discurso do jornalista, além do fato de dizer que o livro vai dizer ao aluno branco “o que faz uma pessoa ser índio”, baseado na condição de que o brasileiro desconhece a própria história, pois a trata como a história do outro. São casos assim que permitem constatar o quanto a ferida colonial, asseverada por Mignolo (2008), ainda assola a sociedade brasileira, escapa de modo alarmante, mesmo nas notícias cujo objetivo é veicular e contribuir com a divulgação desses materiais. O preconceito escamoteia-se no discurso travestido de novidade, mas emerge como um processo de (d)enúncia das abissalidades sociais e culturais que perpassam a constituição histórica do Brasil, ao interpretarmos os itens lexicais eleitos.

A primeira tiragem da obra contou com 3.000 cópias disponíveis no *site* do Instituto Socioambiental, ao valor de R\$ 35,00. Algumas escolas públicas do país receberam exemplares de cortesia, para que pudessem conhecer e vir a implementar a obra em suas atividades. Professores que demonstram, via comentários no *site* do instituto Socioambiental, interesse em trabalhar com o livro, recebem um exemplar gratuito para suas escolas (NOGUEIRA, 2016). Conforme Klein relata a Nogueira (2016), a obra estaria no aguardo de aprovação de verba de um edital do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para que seja possível efetivar uma tiragem de 30.000 exemplares que seriam fornecidos a todas as escolas públicas brasileiras.

Na sequência, há a trama teórica contribuidora da compreensão do *corpus* e auxiliadora do gesto analítico empreendido neste estudo.

Considerações teórico-metodológicas: urdidura requerida pelo *corpus*

Depois de conhecer as nuances sócio-históricas que perpassam a criação e a publicação do LD *Povos indígenas no Brasil mirim*, faz-se mister demonstrar a trama teórico-metodológica que auxiliou na compreensão e análise do *corpus* eleito. A construção do gesto interpretativo pautou-se em uma mobilização transdisciplinar, cujos fios dos saberes requeridos pela materialidade se entrelaçaram e funcionaram como condicionantes do processo de escavação dos efeitos de sentido possíveis (MOREIRA, 2020a). Assim, velemos-nos da Análise do Discurso de origem francesa (PÊCHEUX, 1988), da perspectiva discursivo desconstrutiva (CORACINI, 2007; GUERRA, 2010); da arqueogenealogia foucaultiana (1997, 2014); da visada decolonial de (CASTRO-GÓMES, 2005; MIGNOLO, 2003; PALERMO, 2019; QUIJANO, 2005; SANTOS, 2007, ORTIZ, 1983) e das considerações de Munduruku (2017) para ponderar a sobre os processos de Objetivação/Subjetivação a que são acometidos os indígenas e os brancos no excerto eleito.

A AD francesa (PÊCHEUX, 1988; ORLANDI, 2012) auxilia esta pesquisa por seu vínculo com os processos de interpretação do dizer, viabilizados pelo fenômeno discursivo que se dá na encruzilhada entre o sujeito, a linguagem e a história. A articulação entre a psicanálise, a linguística e o materialismo histórico permite analisar como os discursos significam e se filiam a determinadas formações discursivas e ideológicas de maneira ecoar determinadas construções simbólicas que procuram fixar-se como “verdades” no bojo social. É por esse veio da linguística que se tornou possível compreender a construção representacional dos sujeitos indígenas e brancos na obra, bem como a maneira pela qual os dados descritos são enunciados pelo branco, a partir de suas formulações e (re)formulações do dizer.

A perspectiva Discursivo-desconstrutiva (CORACINI, 2010; GUERRA, 2010), amparada na articulação entre a psicanálise freudo-lacaniana e na Desconstrução de Jacques Derrida, contribui para desestabilização dos efeitos de sentido, para a desmontagem dos elementos que constituem a base do dizer, sem colocá-los abaixo, permitindo a emergência do gesto de interpretação, até então não constituído. Este viés analítico

é que ocasiona a compreensão das pulsões arquiviolíticas, dos processos de hostipitalidade, da ambivalência do *Pharmakon* (DERRIDA, 2001, 2003, 2005) presentes no LD escolhido.

Como uma “caixa de ferramentas”, a Arqueogenealogia de Michel Foucault (1988, 1987) se junta à construção desta trama para que se estabeleça o processo de escavação do dizer, cuja base está em se perscrutar quais saberes e poderes estão envolvidos na maneira de significar o mundo e os sujeitos, na dispersão da história. Mediante a arqueogenealogia, torna-se possível a descrição das regularidades, das condições de existência dos enunciados, os deslocamentos de sentidos que se operacionalizam no discurso e que promovem os processos de normalidade/anormalidade, incidência de biopolíticas, agenciamentos de conduta, docilização/disciplinamento dos corpos, ora objetivados, ora subjetivados a depender das relações de poder e de resistência que se estabelecem.

O decolonialismo, enquanto conjunto de epistemologias do Sul, se enlaça a nossa malha para que se observe a condição de exclusão dos sujeitos indígenas, em detrimento da condição da sociedade hegemônica. Ele ajuda na problematização dos aspectos mobilizadores da exclusão dos povos autóctones, via diagnóstico da “Ferida colonial”. Sua forma de tratar a questão de subalternidade dos povos originários, em face da colonização, serve de bússola para enxergar os processos de estereotipação viabilizados pelo (re)alçamento da diferença étnica, ancorados nas documentações oficiais, legislações e materiais didáticos que emergem deste processo.

Nos liames de Quijano (2005), pode-se dizer que a ideia de inferioridade e superioridade, vinculada a raça, engendrada no discurso corrente foi o mote para que a dominação eurocêntrica se estabelecesse e provocasse exploração do território e dizimação dos povos e suas culturas, hoje categorizadas como “minorias”. Mignolo (2005) torna-se um fio condutor da reflexão ao discutir o quanto é necessário que se conceba a diversidade de modos de vida não como entidades opostas, mas conviventes e, sobretudo, perpassadas de respeito, ao serem todas elas imbuídas de saberes fundamentas à dignidade dos homens e de suas relações. Traços que dialogam com Ortiz (1983), pelo seu desejo de demonstrar o quanto as culturas nascem de processos transculturais, em que as trocas entre os saberes, costumes, relações sociais permitem a emergência de uma

forma outra de viver, que não exclui as demais, mas coexiste com elas e a partir delas: é disso que nasce a (trans)(form)(ação).

Por essa razão, é que debatemos as abissalidades com Santos (2007) para dizer de sua existência, na contemporaneidade, e detectar as razões pelas quais ainda se erigem, via ecos coloniais. De ponderações científicas e acessíveis ao trato social é que poderemos estabelecer, aquilo que assevera Zulma Palermo (2019), isto é, uma convivência de saberes que tem seu olhar voltado aos movimentos da escala global, aos arranjos de produção da colonialidade nessas diferentes escalas e às possibilidades locais de resistência, de invenção e imaginação capazes de ser-fazer-saber, a partir e rumo a um mundo onde caibam inúmeros mundos, um pluriverso.

Nosso desafio se fundamenta na ideia de que transdisciplinarizar é indicar que não existem fronteiras entre as disciplinas e, por isso, nossa abordagem é “pluralista”. Essa visada não privilegia uma determinada teorização, mas indicia que as teorias que foram trazidas para a cena, sob a perspectiva discursiva, são evocadas em decorrência das próprias nuances discursivas dos dados aqui elencados, já que são eles que de fato delineiam o objeto de pesquisa, pois eles não lhe preexistem, ou seja, é o ponto de vista que constrói um *corpus*, que não é um conjunto pronto para ser transcrito (GUERRA; ALMEIDA, 2020)

Gesto de interpretação: no limiar dos efeitos de sentido

Entendemos que “método”, em uma perspectiva discursiva, é também “transdisciplinarizar”, ou seja, analisar um enunciado como efeito dos discursos, cuja singularidade só pode ser notada mediante determinadas condições de produção (ou de enunciação). Isso porque os enunciados têm uma “história”, e esta não é apenas um meio de se “saber” o que houve no passado. É, antes de tudo, um dos elementos necessários nos quais podem ser analisadas as produções sociais dos sentidos, já que a história pode ser observada como o efeito das construções discursivas. Por isso não é transparente (GUERRA, 2019).

Ao empreender um movimento analítico sobre a materialidade segmentada do LD eleito, observamos a maneira pela qual são representados, discursivamente, o sujeito indígena

e o sujeito branco. Para fins de organização metodológica e interpretativa, denominamos os recortes erigidos de R1, R2 e R3. Em primeira instância, articulamos o processo analítico sobre R1, segmentado da parte I do livro, intitulada “quem são”, página 11, local do livro onde encontramos uma espécie de definição do que é ser “índio”:

R1: O que é ser **índio**?

Índio é aquele que se identifica com alguma comunidade indígena e é visto por ela como um membro. (RICARDO; KLEIN, 2015, p. 11, grifos nossos)

Para analisar esse excerto, filiado à formação discursiva colonial, amparamo-nos em uma declaração do indígena Daniel Munduruku, divulgada na 63ª Feira do livro de Porto Alegre, em 2017. Munduruku (2017) desconstrói o imaginário acerca da palavra “índio”, a partir da carga simbólica que traz em seu bojo. Segundo o escritor, quando leem sua biografia costumam julgar que ele não é mais “índio”, pois já está “civilizado”. Conforme suas considerações, os “índios não existem no Brasil” (MUNDURUKU, 2017, s/p). O autor explica que essa palavra não retrata quem são, apenas o que as pessoas pensam que são, em decorrência de uma carga semântica histórica e colonial atribuída aos povos autóctones. Esse item lexical não revela a identidade dele ou dos demais indígenas, mas é, sobretudo, revelador da imagem negativa que o branco criou sobre os povos autóctones para promover o “achamento da riqueza cultural brasileira” (2017, s/p).

Em suas palavras, chamar alguém de “índio”, “[...] não ofende só uma pessoa, ofende culturas que existem há milhares de anos. Esse olhar linear empobrece nossa experiência de humanidade” (MUNDURUKU, 2017, s/p).

Face ao exposto, demonstra-se na Figura 1, segmentada da página 13 do LD em análise, cuja formulação discursiva tenta passar ao aluno branco que índio e indígena são categorizações equivalentes:

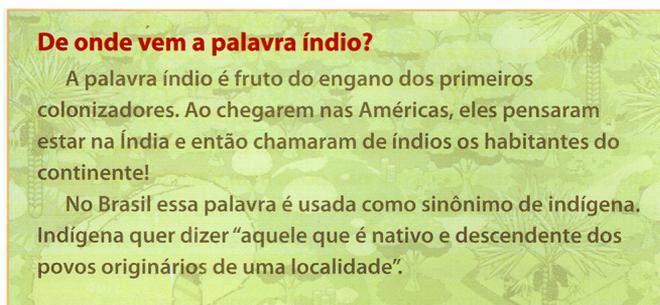


Figura 1 – De onde vem a palavra índio.

Fonte: Ricardo e Klein (2015, p. 13).

Mediante as considerações do literato indígena, podemos observar que “indígena” não é sinônimo de “índio”, pois nesse processo semântico de significações há muitas questões históricas a serem debatidas e problematizadas que inviabilizam a homogeneização e a equiparação dos efeitos de sentidos dos dois termos. Para ele, o mais adequado é que conste, em falas/ escritos sobre os povos autóctones, a nomenclatura “Indígena”, pois é assim que as etnias escolheram se autointitular, a partir de seu lugar de fala e de sua organização social, para desconstruir o estereótipo estabelecido pelos lusitanos, implementado na ordem discursiva social brasileira de forma microcapilar (FOUCAULT, 1997).

Outro ponto a ser salientado, é que Munduruku (2017) relata a existência de 307 povos e suas respectivas línguas como parte de nosso território. A partir desta informação, os dados expressos no LD analisado são postos em xeque, pois a obra atesta a existência de 240 povos, em terras brasileiras. Note que, sob a postura (re)significadora do processo de colonização, a nomenclatura historicamente atribuída pelos portugueses emerge e ainda ganha uma definição erigida a partir do olhar do branco sobre o outro.

Aqui há o delineamento das relações de poder e de uma prática biopolítica (FOUCAULT, 2008) que se considera autorizada a falar da vida do outro e atribuir-lhes categorizações coloniais, conforme os suportes legais autorizadores da produção/publicação das obras. Conforme Castro-Gómes (2005), há uma tentativa de invenção do outro, em que a marca da sua diferença não vem em caráter de celebração, mas serve de marca, de inscrição à criação de processos de exclusão.

A consideração que consta na obra “Índio é aquele que se identifica com alguma comunidade indígena e é visto por ela como um membro” (R1), acaba por disciplinar, agenciar a conduta (FOUCAULT, 1997) do aluno branco a interpretar as expressões culturais indígenas de modo simplista e sem parâmetros, diante da construção identitária dos povos, pois não é suficiente que a pessoa se sinta identificada com a cultura indígena para tornar-se um indígena e nem que seja aceito entre eles como um membro. A experiência cultural que delinea a identidade étnica é mais do que isso.

A partir de Foucault (2007, p. 9), assevera-se que existe um lugar onde a linguagem se entrecruza com o espaço, pois “em toda cultura entre o uso do que se poderia chamar de códigos ordenadores e as reflexões sobre a ordem, há uma experiência nua da ordem e de seus modos de ser”. É neste espaço que se pode ver o quanto as palavras não são as coisas: são representações que nascem de uma dada perspectiva, situada historicamente. As categorizações construídas pelos povos indígenas são gestos de resistência, são a desconstrução da moldura colonial, no enlevo de fazer sua cultura ecoar a partir de seu olhar.

Assim, interpreta-se com Foucault (2007) que o delineamento da posição sujeito construída a partir de uma cultura, da história, da memória e dos ensinamentos de uma dada comunidade não é um signo independente, uniforme, liso que se reflete feito um espelho, ao enunciar a construção de uma verdade. É antes disso, um elemento sempre opaco e enigmático, “que se mistura aqui e ali com as figuras do mundo e se imbrica com elas” (FOUCAULT, 2007, p. 47), em rede.

Dizer que “Índio é aquele que se identifica com alguma comunidade indígena e é visto por ela como um membro” (R1), é o mesmo que dizer que aquele que chega nos Brasil e se identifica com a cultura brasileira e entra como membro de uma comunidade passa a ser brasileiro. Se a acolhida identitária fosse assim tão simples, a contrapartida seria facilitada ao indígena, bastaria que ele se identificasse com os padrões da sociedade hegemônica para poder exercer a sua brasilidade, sem travas e preconceitos expressos ao longo de sua caminhada, para viver, estudar, trabalhar, conforme a hegemonia. Sabe-se que não é o que ocorre.

No limiar de um processo de pedagogização, o LD traz mais uma consideração sobre a identidade indígena. Apresenta-se R2, segmentado da parte I da obra, “Quem são”, página 13. Vejamos:

R2: Índios que convivem muito com os brancos **deixam de ser índios?**

Não! Mesmo se relacionando com os **não indígenas** e passando a usar, por exemplo, panelas, roupas e, **em alguns casos, até computadores**, os povos indígenas continuam praticando suas tradições **a se afirmar como grupos diferenciados**, com culturas próprias. Afinal, **o que define um índio não é sua aparência**. (RICARDO; KLEIN, 2015, p. 13, grifos nossos)

Nesse excerto, há a emergência da abissalidade (SANTOS, 2007) entre brancos e indígenas; tem-se a marca da fronteiridade, o lado hegemônico e o lado das culturas indígenas, aquelas que precisam “se afirmar como grupos diferenciados, com culturas próprias”. Diante disso, interpreta-se que R2 tenta demonstrar ao aluno branco que o sujeito indígena transculturado não deixa de possuir sua identidade étnica por conviver em espaços hegemônicos. Entretanto, ao fazê-lo, é possível notar que se circunscreve, diante de sua formulação e enunciação, no esquecimento número 1, tendo a ilusão de que há monossímia em seu discurso e no esquecimento número 2, ao crer-se fonte de seu dizer (PÊCHEUX, 1988). Contudo, no processo de enunciação, suas palavras escapam e permitem que se estabeleça a opacidade, a não neutralidade do dizer, como salienta Aulthier-Révuz (1998). Elas estão carregadas, atravessadas, pelos discursos outros que as sustentam socialmente, daí podermos dizer da heterogeneidade enunciativa constitutiva de seu discurso, a partir do uso das denegações.

Isso porque R2 se vale do advérbio de negação “não” três vezes, no mesmo excerto: o primeiro deles aparece, no LD, em negrito e na cor vermelha, acompanhado de ponto de exclamação, cuja função é enfatizar o que se quer dizer, dar veemência ao dito. A ideia de R2 é salientar que indígena é sempre indígena, mesmo que conviva com o branco, a quem o enunciador categoriza como “não indígena” para marcar que “índio” é “índio” e “branco” é “branco”, estabelecendo uma

fronteira entre as culturas e os sujeitos, apesar de habitarem o mesmo território.

Nesse processo de formulação do dito, é possível ver a tentativa do enunciador de denegar a ideia da assimilação, muito presente nas políticas indigenistas brasileiras até a promulgação da Constituição de 1988, cujos preceitos não são consonantes com a legislação vigente no Brasil até então, mas estão de acordo com a “Declaração universal dos direitos humanos”, convalidada pela ONU, em 1948. A estratégia da denegação não consegue escamotear o rastro da legislação colonialista e assimilacionista no discurso de R2, pois toda negação traz consigo a sua afirmação correlata. Essas vozes interdiscursivas que emergem constitutivas do dizer sobre o outro ativam a memória do enunciador, de modo inconsciente, e escapam, provocando efeitos de sentidos de in-exclusão.

Ainda que se queira um discurso homogêneo conformador de um saber sobre os povos indígenas, categorizar-se como “não indígena” e levar o aluno a categorizar-se da mesma forma pelo contato com a obra, portadora de um saber convalidado (perpassado de vontade e caráter de verdade), permite a emergência do preconceito que recai sobre os povos autóctones, ou seja, toda uma gama de asserções negativas que lhes foram atribuídas, ao logo do tempo. R2 atesta que o fato do indígena conviver com o branco é que permitiu a ele a possibilidade de usar “panelas”, “roupas” e materiais tecnológicos; nesse processo, escapa no dizer o efeito de sentido de que, para os organizadores da obra, nada disso é da cultura do indígena, pois o sujeito indígena se apropriou ao viver com o branco. Por essa via de mão única, esquece-se que o banho diário que se toma, a alimentação com base em inúmeros alimentos da terra, a medicina das ervas e a descoberta da cura de várias doenças por meio delas, face à indústria farmacológica e à produção de patentes (cujo crédito não é dado ao indígena) também é fruto da transculturação (ORTIZ, 1983) entre os povos autóctones e o branco. Há trocas de saberes quando culturas se colocam em (con)vivência, situação que fica invisibilizada na obra.

Dessa forma, questiona-se: se o branco pode aderir a costumes do indígena, por que é estranho, ao outro, que o indígena também se aproprie de artefatos e tecnologias hegemônicas? Digo estranho, pois o enunciador por meio do fragmento “em alguns casos, até computadores”, faz uso da

preposição “até”, indicadora da ultrapassagem de um limite concedido ao outro. Nesse processo, vozes interdiscursivas latentes, no dizer de R2, permitem a emergência da ideia de que o indígena é aquele que é incapaz. Assim sendo, como poderia dominar as tecnologias da informação do branco? Isso se intensifica se observarmos a expressão antecedente “em alguns casos”, isto é, não são em todos “os casos” em que os indígenas conseguem dominar a tecnologia da cultura hegemônica, só em “alguns”, pronome indefinido periférico que tira a identificação/certeza/definição do sintagma que acompanha (NEVES, 2011).

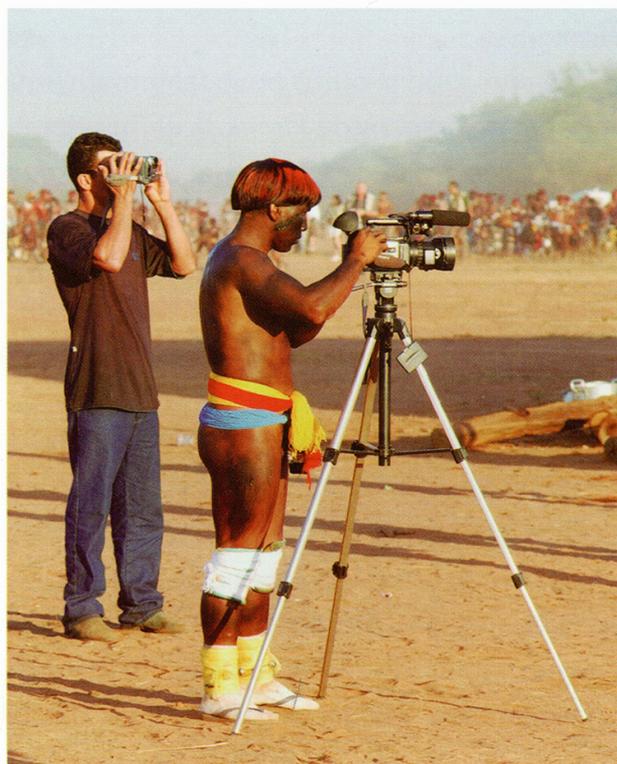
Em sequência, o enunciador relata que “os povos indígenas continuam praticando suas tradições a se afirmar como grupos diferenciados, com culturas próprias. Afinal, o que define um índio não é sua aparência”. Neste fragmento do excerto, podemos ver que para praticar suas tradições/culturas os indígenas precisam “se afirmar”, isto é, “tornar firme, declarar com firmeza, consolidar, certificar, atestar, adquirir segurança, estabelecer-se e fixar-se” (FERREIRA, 2009, p. 99). Em seu dizer, R2 (d)enuncia, de forma inconsciente, como vivem os indígenas no Brasil, sempre a provar quem são, o que é a sua cultura, como se estabelecem os seus modos de organização social. Isso se dá sempre sob uma mobilização transcultural (ORTIZ, 1983) com a cultura hegemônica, em um movimento de “afirmar-se” como parte da sociedade brasileira, capaz de ser e fazer o que desejar, de modo a quebrar o estigma de incapacidade, a eles atribuído, em decorrência do processo colonial a que foram submetidos.

Apesar de o fragmento trazer “Afinal, o que define um índio não é sua aparência”, nota-se, ao longo da obra, que a caracterização fenotípica e a relação com a matriz colonial do bom selvagem (LIMBERTI, 2009) é muito regular. Articulamos, aqui, a Figura 2, páginas 8 e 9 do livro para exemplificar a questão e traçar um diálogo com o recorte em análise:



Figura 2 – Quem são?

Fonte: Ricardo e Klein (2015, p. 8-9).



© Valter Campanato/Agência Brasil

Figura 3 – Índios que convivem com brancos.

Fonte: Ricardo e Klein (2015, p.13).

Ao denegar o fato de que “o que define um indígena é não a sua aparência”, o enunciador se equivoca, diante do que escapa da linguagem, pois a obra ampara-se na ideia de que ser indígena é ter uma aparência tanto fenotípica quanto de vestimentas e de cultura diversa do que é ser branco. Na página da qual R2 foi retirado, essa interpretação também se referenda pela foto que acompanha o dito segmentado, a saber:

No recorte verbo-visual que se acopla à R2, na Figura 3, pode-se visualizar a fronteira abissal entre o que é ser branco e o que é ser indígena, que se entrelaça a expressão concessiva e condicional “mesmo se”, cuja asserção salienta: ainda que o sujeito indígena use “roupas, panelas, computadores”, existe uma fronteira que delimita espaços discursivos e estabelece a margem que divide, distingue, o separa da ilusória centralidade da sociedade majoritária, relegando à subalternidade todo aquele considerado e categorizado enquanto “minoría”.

Segundo Neves (2011, p. 847), condicionais com matiz concessivo podem ser consideradas como uma “fronteira entre uma relação condicional e uma concessiva, construções em que o elemento concessivo “mesmo” precede a conjunção condicional “se” (dessa proposição entende-se, via gesto interpretativo, que o enunciador deixa escapar pelo seu dizer a linha abissal entre os que pertencem ao lado de cá e ao lado de lá (SANTOS, 2007), entre ser indígenas e ser branco. De modo que cada um está categorizado em “caixas” culturais distintas, onde o contato se dá pela concessão do branco e sob uma condição de vulnerabilidade do indígena imputada pelo próprio branco historicamente e, na contemporaneidade, amparada por uma forma jurídica em vigor, a Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008).

Além disso, ao iniciar o próximo período com o advérbio “afinal”, utilizado como marcador discursivo, encaminhador de um arremate do texto, o enunciador tenta justificar o segmento anterior, sob uma ânsia de negar a ideia de assimilação dentro da obra. Desse modo, o enunciado justaposto à imagem, subjetiva o sujeito pelo olhar do outro, este outro com quem se deseja manter uma fronteira, uma linha divisória que tira do indígena o direito de ser brasileiro, pois é sempre taxado como o outro que tem cultura própria e diferenciada, que não é a do branco que habita este território, cuja base se apega ao caráter eurocentrado da colonização.

Ao entretecer materialidade linguística e imagem, interpreta-se com Achard *et al.* (1999) que o enunciador apela para a memória, de maneira a operacionalizar a construção da ressignificação do indígena como subalterno, a desenhar uma reconstrução dos processos de colonialidade do poder e do saber (MIGNOLO, 2003) sobre o outro que não é seu espelho. Ao trazer o indígena com objetos culturais, manuseando artefatos tecnológicos ao lado de um sujeito branco, logo abaixo de R2, o processo editorial do livro impulsiona a memória coletiva e histórica a partir de um registro intersubjetivo que objetifica e in-exclui o indígena, sob a chancela da diferença.

Sob uma desobediência epistêmica estruturada para produzir reflexões e deslocamentos de sentidos fossilizados e normalizados na esfera social, juntamos ao processo analítico o recorte R3, segmentado da parte I: “Quem são”, da p.12 do LD ora analisado.

R3: Quem são os Brancos?

Aqueles **que os índios chamam de brancos** incluem **pessoas** das mais variadas origens e culturas. **Pessoas que os índios não veem como semelhantes** – seja por **não possuírem uma história comum** ou por **não terem as mesmas tradições culturais** dessas populações. **Por isso, o termo mais adequado** para se referir a essa diversidade de **pessoas é não indígena**, em **contraposição** ao termo indígena. (RICARDO; KLEIN, 2015, p. 12, grifos nossos)

É possível iniciar o processo analítico de R3, sob uma comparação: em R2 pergunta-se “o que é ser índio?” a fim de construir uma definição do “objeto índio” para o aluno branco, mas, em R3, a formulação caminha em outra direção, pois a pergunta troca “o que é ser X” por “quem são Y”. Diante disso, interpreta-se que do dizer do LD emergem efeitos de sentido de objetificação, viabilizados pelo uso do pronome “que”. Conforme a formulação eleita pelo enunciador da obra, os indígenas são categorizados como coisas a serem descritas. Entretanto, quando se fala do branco, eles são sujeitos, uma vez que o pronome utilizado, “quem”, tem como traço categorial a capacidade de fazer referências a “pessoas” (NEVES, 2011), termo usado quatro vezes no recorte para delinear a subjetividade do branco, mediante a “objetivação” do indígena.

Na sequência, a explicação sobre quem são os sujeitos chamados de brancos tenta subverter a ordem histórico-social do racismo na sociedade brasileira, visto que a construção do excerto alega por meio da denegação (AUTHIER-RÉVUZ, 1998), como regularidade, que são os indígenas que categorizam os brancos, por assim denominá-los, desconsiderando sua origem étnico-cultural diversa: “Aqueles que os índios chamam de brancos incluem pessoas das mais variadas origens e culturas”, são “Pessoas que os índios não veem como semelhantes”, por não terem “uma história comum ou por não terem as mesmas tradições culturais dessas populações”. Nesse excerto, o enunciador em sua atividade parafrástica estabelece um diálogo interdiscursivo com formulações circulantes racistas, cujo enlevo é fazer com que a culpa da segregação, do processo dizimatório, a violência contra o indígena seja atribuída a eles, pois não consideram o branco e é disso que nasce o conflito.

Essa justificativa de que o alvo da segregação é o provocador da violência, não se limita apenas aos indígenas, pois negros, LGBTQIA+, mulheres são, por inúmeras ocasiões, culpabilizados por sofrerem preconceito. Esse processo é uma estratégia discursiva que isenta o agressor da responsabilidade de violentar e excluir o outro que considera fora do padrão social. Além disso, R3 relata que o branco não tem história comum com os indígenas, demarcando aqui, mais uma vez, a abissalidade (SANTOS, 2007) entre ambos; a história, a cultura, a tradição do branco “não” é a do indígena, pois este ocupa a margem e a hegemonia branca ocupa o centro da sociedade brasileira.

Este “contradiscurso” abre espaço para a discussão sobre a noção de raça, a partir da qual Quijano (2005) vai nos dizer da codificação das diferenças estabelecidas entre conquistadores e conquistados, baseada em uma suposta diferença biológica que hoje se sabe que não tem amparo científico, mas que permitiu a fossilização da ideia de superioridade do branco e de inferioridade do indígena e do negro. Ideia fundadora e justificadora da invasão da América por impérios europeus, da escravização dos negros e estabelecedora, de forma violenta, de uma nova esfera de poder. Conforme Palermo (2019), é esta conjuntura que funciona como uma matriz que se instalou e ainda permanece nas sociedades colonizadas que rege inter-relacionalmente as ações dos estados modernos, sobretudo, a

partir do sistema educacional e suas ferramentas de ensino/aprendizagem.

Mais uma vez, empreendemos outra comparação: R3 enuncia que “o termo mais adequado para se referir a essa diversidade de pessoas é não indígena, em contraposição ao termo indígena”. Ponderamos que o branco tem, segundo a obra, uma nomenclatura específica para ser categorizado, mas “indígena”, na visão do enunciador, é “sinônimo de índio”, como vimos em R1, na imagem inserida para contextualização do processo analítico do excerto. Aqui, há um “politicamente correto” para nomear o branco, mas não há para nomear o indígena. Este efeito de sentido corrobora a ideia de que ainda se crê que “ser branco” é ser superior a “ser indígena”: existem formas de se representar o branco, uma taxonomia específica; para representar o indígena não, há palavras genéricas que se equivalem.

O fato de salientar que o “mais adequado para se referir a essa diversidade de pessoas é não indígena”, implica que o advérbio de intensidade “mais” coloca o branco no patamar acima do indígena que de forma correlata é o “menos”, é aquele que pode ser chamado de diferentes formas, pois essas formas são sinônimas, espécies de “nome coringa” para denominar os povos autóctones do nosso país. Outro ponto que vale mencionar é que o branco deseja marcar na taxonomia que recai sobre si, isto é, ele é “não indígena”. Ele é o centro e não a margem, é o conquistador, não o conquistado, é o dominador, não o dominado. Dentro do padrão global, na conformação do sistema-mundo-patriarcal (QUIJANO, 2005), é a “raça” dominante que detém o controle da objetificação, da subjetivação, da representação do outro para os sujeitos em formação de “sua” sociedade. Ou seja, aquele com quem está em “contraposição”, cuja significação no dicionário é: “em confronto” (FERREIRA, 2009, p. 264). Essas escolhas lexicais, configuram-se como lapsos, a partir dos quais emerge o efeito de sentido de *hostipitalidade* (DERRIDA, 2003) para com as etnias indígenas brasileiras.

As populações são ainda submetidas a legislações opressoras que ao invés de agregar valores e peculiaridades, buscam incorporar aculturando, excluindo e destruindo os traços que lhes são próprios. E, considerando a estrutura da sociedade contemporânea, que ainda aplaude tradições

do colonialismo, verifica-se que para modificar este quadro injusto transformando-o, cabe refletir sobre de que modo é possível reverter a histórica sujeição da diversidade cultural ao projeto de homogeneização que impera nas políticas públicas: como é possível convencer os principais atores sociais que a invisibilidade no tratamento das diversidades é fato constituinte de desigualdades sociais? Trazer a memória colonial e aprender com os erros do passado implica a construção de uma sociedade que considere e não exclua as diversidades dos povos indígenas, com olhares plurais em que as especificidades identitárias possam contribuir para a formação de espaços de diálogo e de participação na vida social (MIGNOLO, 2003).

Salienta-se que nos alicerçamos nesse campo transdisciplinar entre perspectiva discursiva, desconstrutiva e de teorização pós-colonial, já que, além de buscarmos aspectos que outro analista ainda não desenvolveu, delineamos novas formas de encarar a(s) configuração(ões) dos saberes, considerando o recorte, as condições de produção, a enunciação, a hipótese, os objetivos e as perspectivas traçadas em nosso texto. São aspectos essenciais para se ter acesso aos efeitos de sentido outrora deixados à margem e des-cobrir (tirar o que cobre, o que escamoteia) como estes se desenvolveram, se constituíram, se deslocaram e (re)produzem saberes que adquirem uma espessura material (GUERRA, 2019).

Considerações finais

Mediante as articulações estabelecidas, amparadas na hipótese levantada e nos objetivos propostos, discutidos em face da base teórico-metodológica implementada por vias transdisciplinares, podemos dizer que a obra analisada é in-excludente, pois ela se coloca como um instrumento a serviço da Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), um dispositivo de poder, estrategicamente construído para amenizar, via processo educativo, a exclusão do indígena, a ferida colonial brasileira. Contudo, promove o reforço da ideia de subalternidade e marginalização dos inúmeros povos indígenas brasileiros.

Ao objetificar a vida e a cultura dos sujeitos indígenas, em face da vida e da cultura do sujeito branco, para dizer o que é ser indígena e o que é ser branco no Brasil, a materialidade

discursiva segmentada desse LD deixa escapar as abissalidades que ainda perpassam o imaginário da sociedade hegemônica, de maneira a promover o reforço da exclusão, age como o *Pharmakon* derrideano ao se propor como um dispositivo de cura da ferida colonial, mas que acaba por funcionar como um veneno que, sob o efeito colateral dos ecos coloniais, contribui para a ideia de que os indígenas são pessoas comparadas a estrangeiros em sua própria nação. Essa hostipitalidade emerge de itens lexicais que passam a ideia de estadia temporária, sob a forma de lapsos e atos falhos que se concatenam no dizer.

Ao tentar diligenciar um processo de subjetivação do outro, objetificando-o como forma de saber institucionalizada, o crivo editorial do discurso do branco tenta dar vazão a um processo inclusivo, mas seu dizer lhe escapa, em um movimento de descaminho diante do propósito estabelecido. Enquanto analistas do discurso, cientes do movimento transdisciplinar de compreensão e interpretação dos dados, diante do lugar de enunciação perpassado pelo conhecimento deslocador do Norte e do Sul, sob uma ecologia dos saberes e um uma forma de pensar pós-abissal, como atesta Santos (2007), não nos cabe dizer se a obra é adequada ou não. Nosso intuito neste trabalho interpretativo é mostrar que a sala de aula prescinde da observação das valetas do discurso e das construções simbólicas que precisam ser (des)construídas, (des) sedimentadas do lugar onde se fossilizaram.

Por fim, vale refletir que no ato da leitura de aparatos didáticos como esse, para formar pessoas capazes de compreender o caldo de cultura em que o Brasil foi formado, é preciso levar o alunando a ver como essas formas de organização social se transculturaram e hão de se transculturar ainda mais, ao longo do tempo.

REFERÊNCIAS

ACHARD, Pierri *et al.* *Papel da memória*. Trad. José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

AUTHIER-RÉVUZ, J. *Palavras incertas: a não coincidência do dizer*. Trad. Pfeiffer, C. R. e outros. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DF, Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 maio 2021.

BRASIL. *Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: DF, Senado Federal, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 19 maio 2021.

BRASIL. *Decreto legislativo nº 485, de 2006*. Aprova o texto da Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, celebrada em Paris, em 20 de outubro de 2005. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2006/decretolegislativo-485-20-dezembro-2006-548645-norma-pl.html>. Acesso em: 10 maio 2017.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 março de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DF, Senado Federal, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 23 abr. 2017.

CASTRO-GÓMES, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. 2005. p.169-186.

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

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

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

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

DERRIDA, Jacques. *Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar Da Hospitalidade*. Trad. Antônio Romane. São Paulo: Escuta, 2003.

DERRIDA, Jacques. *A farmácia de Platão*. Trad. Rogério da Costa. São Paulo: Iluminuras, 2005.

FERREIRA, Aurélio. Buarque de Holanda. *Minidicionário da Língua Portuguesa*. 7ª ed. Curitiba: Positivo, 2009.

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

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Trad. Salma Tannus Muchail. 9ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

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

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

GUERRA, Vânia. Por uma epistemologia crítica para entender a representação identitária do povo Arara. In: VEDOIN, Geilson; GRUBERT, Roseli; AGUERO, Rosemere. *Linguística e Literatura: intersecções e transversões*. Campo Grande: Life, 2019, p. 45-58.

GUERRA, Vânia; ALMEIDA, Willian, D. de. Por uma epistemologia transdisciplinar: sujeitos fronteiriços e (r) existência indígena. In FIGUEIREDO, Alexandra A. A.;

SGARBI, Nara F. de Q.; REIS, Leidiane da S. *Corporalidade, subjetividade e fronteira: materialidades discursivas*. São Carlos: Pedro & João, 2020, p. 61-88.

ISA – INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. *Povos indígenas no Brasil Mirim*. Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista/1094/povos-indigenas-no-brasil-mirim.html>. Acesso em: 25 dez. 2018.

LIMBERTI, Rita de Cássia. *Discurso indígena: aculturação e polifonia*. Dourados: Editora UFGD, 2009.

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

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

MIGNOLO, Walter. Novas reflexões sobre a “Ideia de América Latina”: a direita, a esquerda e a opção descolonial. *CADERNO CRH*, Salvador, v. 21, n. 53, p. 239-252, Maio/Ago. 2008.

MIRIM VIROU LIVRO. Disponível em: <https://mirim.org/livro>. Acesso em: 25 jun. 2018.

MOREIRA, Icléia Caires. *O processo de subjetivação do indígena em material didático subsidiado pelas (novas) tecnologias*. Araraquara: Letraria, 2020a.

MOREIRA, Icléia Caires. *Os (des)caminhos da in-exclusão: histórias e das culturas indígenas no cenário educacional brasileiro*. Três Lagoas: Câmpus de Três Lagoas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2020b. 199 f. (Tese de Doutorado).

MUNDURUKU, Daniel. Daniel mundurucu: eu não sou índio, não existem índios no Brasil. Nonada, 21 nov. 2017. Disponível em: <http://www.nonada.com.br/2017/11/daniel-munduruku-eu-nao-sou-indio-nao-existem-indios-no-brasil/>. Acesso em: 25 jun.2020.

NEVES, Maria. Helena de Moura. *Gramática de Usos do Português*. 2ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

NOGUEIRA, Pedro Ribeiro. Isa lança livro para crianças sobre povos indígenas do Brasil. *Portal Aprendiz*, 04/02/2016. Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2016/02/04/isa-lanca-livro-para-criancas-sobre-povos-indigenas-brasil/>. Acesso em: 25 dez. 2018.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Segmentar ou recortar? In: *Série Estudos*. Nº 10. Faculdades Integradas de Uberaba (linguística: questões e controvérsias), 1984.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Interpretação, Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 6 ed. Campinas: Pontes, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 11. ed. Campinas: Pontes, 2013.

ORTIZ, Fernando. Do fenômeno social da transculturação e sua importância em Cuba. Trad. Lívia Reis. In: ORTIZ, F. *El contrapunteo cubano del azúcar y del tabaco*. Cuba: Editorial de ciencias sociales, La Habana, 1983.

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

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. 2005, p. 227-278.

PALERMO, Zulma. Zulma Palermo: a opção decolonial como um lugar-outro de pensamento. Entrevista concedida a Tereza Spyer, Henrique Leroy e Leo Name. Trad. de Bruna Macedo de Oliveira. *Epistemologias do Sul*, v. 3 n. 2, p. 44-56, 2019.

REDAÇÃO DO ISA. *Isa lança site de povos indígenas para o público infante-juvenil*. Revista Gestão Universitária, 09/06/2009. Disponível em: <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/isa-lanca-site-de-povos-indigenas-para-o-publico-infante-juvenil>. Acesso em: 25 dez. 2018.

RICARDO, Fany.; KLEIN, Tatiane. *Povos Indígenas no Brasil Mirim*. Instituto Socioambiental. São Paulo: ISA, 2015.

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

ABSTRACT

Representations: abissal brands of in-exclusion in teaching material about indigenous

This research aims to problematize the representation of the indigenous subject and the white subject, in the textbook Povos indígenas no Brasil Mirim (RICARDO; KLEIN, 2015), published by Instituto Socioambiental – ISA, in 2015, as didactic support in fulfilling the mandatory teaching of Histories and Indigenous Cultures in Brazilian basic education, based on Law No. 11,645/2008 (BRASIL, 2008). We start from the hypothesis that the discursive intercrossing born from the juridical-administrative and educational voices, materialized in the didactic books about the indigenous people, their histories and cultures as ways of knowing, enables the (re)construction and/or (re)meaning of the process colonization and desire for control by those who have the power to nationalize a possible representation of subjectivity in relation to indigenous peoples and their cultural heritage. For this, we are guided theoretically and methodologically, in a transdisciplinary way, in Discourse Analysis of French origin (PÉCHEUX, 1988), in the discursive-deconstructive perspective (CORACINI, 2007, 2016; GUERRA, 2010); in the Foucaultian Archeogenealogy (1988, 1997); in the decolonial view (CASTRO-GÓMES, 2005; MIGNOLO, 2003, 2008; SANTOS 2007; PALERMO, 2019; QUIJANO, 2005; ORTIZ, 1983) and in the considerations of Munduruku (2017), to ponder the design of these processes of subjectification/objectification put into circulation, based on subjects and indigenous cultures, in the face of hegemonic society. The results obtained point to the emergence of the effects of the meaning of a discursive war of docilizing bodies, regimentation of conduct in formation, which is supported by the capitalist ideology that transforms culture into a “consumer good” and uses it to fulfill political-diplomatic agendas between the Brazilian Nation-State and the other ONU member countries (United Nations Organization).

Keywords: Didactic Discourse. Representation. Indigenous subject. In-exclusion

Icléia Caires Moreira é Mestre e Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. Leciona na Rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e também é Professora nos cursos de Jornalismo, Pedagogia e Direito das Faculdades Integradas de Três Lagoas - FITL-AEMS.

Investiga as relações entre discursivas que permeiam a representação dos sujeitos indígenas em materialidades didáticas, promovendo um diálogo transdisciplinar entre a Análise do Discurso de linha francesa, a perspectiva Discursivo-desconstrutiva e o Decolonialismo. Autora de obras nessas áreas, é membro do Núcleo de Estudos em Análise do Discurso - NEAD da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS.

Vânia Maria Lescano Guerra tem doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP de Araraquara, e Pós-doutorado em Linguística Aplicada pelo IEL, UNICAMP. É membro do GT “Práticas Identitárias em Linguística Aplicada” da ANPOLL, da ALAB, da ALED (Sociedade Latino-americana de Estudos de Discurso) e do GELCO (Grupo de Estudos de Linguagem do Centro-oeste). Atualmente, é docente permanente do Programa de Pós-graduação em Letras da UFMS, *campus* de Três Lagoas, e do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens da UFMS, *campus* de Campo Grande, orientando pesquisas no mestrado e doutorado, com publicações nacionais e internacionais na área de Linguística Aplicada, Análise do Discurso de origem francesa e Estudos Decoloniais.